

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA
ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO
DE LA I.E.D. KIMY PERNÍA DOMICÓ**

HERLIN CANO BURGOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Mg. RICARDO ACOSTA

CHÍA, AGOSTO 02 DE 2016

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Chía, agosto de 2016

AGRADECIMIENTOS

¡Te doy gracias, Señor, con toda mi alma,
porque cuando te hablaba me escuchaste;
delante de los ángeles te canto
y ante tu templo santo me arrodillo.
Te agradezco tu amor y lealtad,
pues mayor que tu fama es tu promesa!
Salmo 138.

A los que interiorizan la realidad conmigo y la externalizan sujetando mi mano en el momento preciso, a quienes con sus actos comunicativos y sus silencios contribuyen a empalabrar el mundo; a los que desde el cielo sus plegarias elevan al altísimo; amorosa y eternamente agradecido.

Bacoh, agosto de 2016.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	13
1. Planteamiento del problema	16
1.1 Contexto y antecedentes	17
1.1.1. Contexto desde la práctica	17
1.1.2. Indicadores de eficiencia interna	19
1.1.3. Currículo 40X40	27
1.1.4. Mapas de Bosa	29
1.1.5. Ubicación de bosa respecto de las demás localidades	30
1.1.6. Ubicación de la I.E.D. Kimy Pernía Domicó	30
1.1.7. Antecedentes desde la práctica	31
1.1.8. Antecedentes desde la teoría – estado del arte	33
1.2. Pregunta de Investigación	48
1.3. Justificación	48
1.4. OBJETIVOS	50
1.4.1. Objetivo General	50
1.4.2. Objetivos específicos	51
2. Marco teórico	52

2.1. Proceso de significación de la realidad	53
2.2. Pensamiento, lenguaje y realidad	58
2.3. El método Delphi y la declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa respecto del pensamiento crítico	67
2.3.1. Método Delphi	67
2.3.2. Declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa respecto del pensamiento crítico.	69
2.4. Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico	70
2.4.1. Interpretación.	70
2.4.2. Análisis.	71
2.4.3. Evaluación.	71
2.4.4. Inferencia.	71
2.4.5. Explicación.	71
2.4.6. Explicación.	71
2.5. Pensamiento crítico	72
2.6. El modelo de Elder y Paul	75
2.6.1. Preguntas que se pueden usar para aplicar los estándares intelectuales universales	80
2.7. Pensamiento Crítico↔Aprendizaje↔Educación	82

2.8. La calidad del pensamiento la determina la calidad de las preguntas (Elder y Paul 2002)	84
2.9. Argumentación	92
2.10. Acción Comunicativa	94
2.11. Fundamentos de la estructura argumentativa: Premisas según Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca	95
2.11.1. Caracteres particulares de la argumentación	95
2.11.2. Persuadir y convencer.	96
2.11.3. Hechos, Verdades, Presunciones, Valores, las Jerarquías y los Lugares.	97
2.12. Premisas según Stephen Toulmin	100
2.12.1. Los elementos de un argumento	101
3. Marco metodológico	103
3.1. Diseño de Investigación	103
3.2. Tipo de estudio	103
3.3. Población y Muestra	104
3.4. Etapas de desarrollo	104
3.4.1. Fase uno	104
Aplicación de matriz de instrumentos de recogida de información.	
3.4.1.1. Nota metodológica	105

3.4.2. Fase dos	107
3.4.3. Fase tres	109
3.4.3.1. Intervención	109
3.4.3.2. Diseño de intervención	109
3.4.4. Fase cuatro	110
3.5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	110
3.5.1. Diario de campo	110
3.5.2. Diagrama de opinión	110
3.5.3. Diagrama ¿Por qué? ¿Por qué?	111
3.6. Categorías y o variables de análisis	112
3.7. Intervención	113
3.7.1. Introducción	113
3.7.2. Objetivos	113
3.7.2.1. General	113
3.7.2.2. Específicos	114
3.7.3. Justificación	114
3.7.4. Metodología	116
3.7.5. Intervención central	128

3.7.6. Evaluación	128
4. Análisis de datos	129
4.1. Elementos del pensamiento (modelo de Elder y Paul. 2003)	130
4.1.1. Propósito	130
4.1.2. Información	131
4.1.3. Inferencias	131
4.1.4. Conceptos	132
4.1.5. Supuestos	133
4.1.6. Implicaciones	134
4.1.7. Punto de vista	135
4.1.8. Preguntas	135
4.2. Estándares intelectuales universales	136
4.2.1. Claridad	136
4.2.2. Exactitud	137
4.2.3. Precisión	138
4.2.4. Pertinencia	138
4.2.5. Profundidad	139
4.2.6. Amplitud	139

4.2.7. Lógica	139
4.2.8. Importancia	139
4.2.9. Imparcialidad	140
4.3. Estándares de competencia para el pensamiento crítico (Elder y Paul. 2005)	140
4.3.1. Propósitos, metas y objetivos	140
4.3.2. Preguntas problemas y asuntos	141
4.3.3. Información, datos y evidencias	142
4.3.4. Inferencias y conclusiones	142
4.3.5. Suposiciones	142
4.3.6. Conceptos	143
4.3.7. Implicaciones y consecuencias	143
4.3.8. Evaluación	143
4.4. Elementos de un argumento (Toulmin. 1979)	144
4.4.1. Aserciones	144
4.4.2. Datos	145
4.4.3. Garantías	145
4.4.4. Respaldo	146
4.5. Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico	146

4.5.1. Interpretación	146
4.5.2. Análisis	149
4.5.3. Evaluación	150
4.5.4. Inferencia	150
4.5.5. Explicación	151
4.5.6. Autorregulación	152
5. Discusión	153
6. Conclusiones	156
7. Recomendaciones	160
8. Limitaciones	162
9. Preguntas para futuras investigaciones	165
10. Bibliografía	166

Abstract

El puente cognitivo y social que garantiza el paso de la subjetividad a la intersubjetividad es el lenguaje y el desarrollo de éste establece la relación pensamiento↔lenguaje↔realidad, para poner a los sujetos dentro de un contexto donde la manifestación del yo exige la decodificación de formas de comunicación que suscitan posturas sociales y desacuerdos que han de ser dirimidos.

La relación pensamiento↔lenguaje↔realidad está mediada por el desarrollo de destrezas intelectuales, las cuales son el componente sustancial del desarrollo del pensamiento crítico, de modo que, al fortalecer el pensamiento desde las diversas destrezas intelectuales, se está fortaleciendo también el desarrollo del lenguaje y desde este marco, se proyecta al ser humano al desarrollo del pensamiento crítico.

Así, la competencia argumentativa se configura como la habilidad necesaria de los sujetos para interactuar, zanjar y comprender los conflictos propios y de la sociedad, por lo cual, este trabajo se delineó a partir de la necesidad de argumentar que tienen los sujetos para expresarse, comprenderse y comprender socialmente la realidad, de modo que, la metodología se enfocó en hallar a partir de talleres de escritura argumentativa el uso de destrezas intelectuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Kimy Pernía Domicó.

En este sentido, la habilidad argumentativa como vehículo del pensamiento crítico no es una habilidad que evite las dicotomías, las utiliza con el objeto de crear acuerdos, generar conocimiento y establecer armonía en las relaciones sociales para así hacer manifiesto un verdadero desarrollo personal-social.

Desde la teoría que fundamenta este trabajo se puede concluir que, la realidad propone al ser humano interpretaciones complejas a partir de las cuales le asigna significado, el ejercicio de asignación de significado exige a la persona un incremento de habilidades de pensamiento que den cuenta de su capacidad para verbalizar el mundo, asumiendo puntos de vista alternos.

Palabras clave: escritura argumentativa, destrezas intelectuales, pensamiento crítico.

Introducción

La praxis docente conlleva afrontar múltiples retos y de diversa índole, pero sobre todo, comporta la constante inquietud de dar respuesta a los diversos escollos que el ejercicio docente implica, en especial en lo que respecta a los procesos de enseñabilidad, aprendibilidad (Gallego & Pérez. s.f.) y educabilidad dentro del aula.

Desde esta praxis, en el año 2011, en el área de Lengua Castellana se desarrolló con los ciclos III y IV de la I.E.D. Kimy Pernía, un proyecto de aula titulado: *Representaciones mentales, mundos posibles, sueños hechos realidad, “reencauzando nuestra historia de vida”*, cuyo objetivo principal fue utilizar el enfoque semiótico discursivo de la enseñanza de la lengua a través del abordaje de lecturas, obras de teatro y análisis de películas con el propósito de mejorar las habilidades comunicativas de los educandos.

Del trabajo descrito, quedó abierta una nueva inquietud referida a cómo mejorar los procesos de pensamiento de los estudiantes al momento de abordar diversos textos para optimizar su análisis y comprensión, pero a la vez, cuál sería la manera de mejorar su producción escrita en relación con estructuras precisas y coherentes, inquietudes que dieron paso al actual trabajo.

En busca de una respuesta a estos cuestionamientos, durante los años 2012 y 2013 el autor de la presente propuesta realizó una consulta documental basada fundamentalmente en el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de la información recopilada se realizaron algunos talleres exploratorios con la misma población hasta determinar que el desarrollo del pensamiento crítico podría ser un camino a seguir como respuesta a los interrogantes, del mismo modo, surgió la idea de fortalecer la escritura argumentativa como praxis del estudiante para desarrollar su pensamiento.

Estos inicios determinaron que las estrategias pedagógicas habían de estar sustentadas desde los postulados teóricos de Elder y Paul (2005), quienes abordan los estándares de competencia para el pensamiento crítico, las estrategias para formular preguntas esenciales y conceptos y herramientas para el pensamiento crítico; Peter Facione (2007), autor de quien se toma el concepto e importancia del pensamiento crítico; el proyecto Delphi (1990), como estrategia de trabajo colaborativo a partir de la cual surgió el marco conceptual para la capacidad del pensamiento crítico dentro del cual se hallan las destrezas y subdestrezas intelectuales. Vigotsky (1995), autor del cual se toma la interrelación entre pensamiento y lenguaje; Habermas J. (1987) quién resalta el sentido pragmático y la racionalidad de la acción comunicativa; Berger & Luckman (2001), autores a partir de los cuales se sustenta la importancia de la internalización y externalización de la realidad y, por último, Toulmin (2003) quien plantea la estructura de la argumentación.

Dentro de los propósitos de este trabajo se destacó el potenciar las destrezas y subdestrezas intelectuales a partir de la escritura argumentativa, determinar si la escritura argumentativa contribuía al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado undécimo y aplicar la escritura argumentativa para el desarrollo académico y social de los estudiantes de grado undécimo.

Para alcanzar los objetivos formulados se propuso una investigación con adscripción epistemológica y alcance interventivo, cuyo diseño fue cualitativo para examinar y analizar los efectos de una estrategia para la escritura de textos argumentativos que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico para lo cual se contó con el desarrollo de cuatro fases, diagnóstico, diseño de mediación pedagógica, intervención y análisis y, sistematización de la información.

Los resultados obtenidos en este trabajo permitieron comprobar la importancia, la eficacia y la necesidad de continuar desarrollando estrategias pedagógicas que propendan por la formación de sujetos autónomos y críticos que fundamenten sus postulados en razonamientos

que sean producto de la aplicación de destrezas y subdestrezas intelectuales evidentes en un pensamiento adecuadamente estructurado.

La metodología utilizada contribuyó de manera sustancial a solucionar el problema planteado en tanto que, antes de la intervención los estudiantes exploraron sus destrezas y subdestrezas, su capacidad para formular hipótesis y en general la aplicación del modelo argumentativo de Toulmin; durante la intervención los estudiantes contrastaron sus presaberes con el conocimiento nuevo y posterior a la intervención se hizo evidente un mejoramiento de la competencia argumentativa y la aplicación de destrezas y subdestrezas intelectuales.

1. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema de investigación de esta propuesta conllevó a establecer la relevancia que tiene para la formación de la persona el pensamiento crítico y la argumentación, a partir de la aplicación de las destrezas y subdestrezas intelectuales planteadas por el consenso de expertos mediante el proyecto Delphi para el desarrollo del pensamiento crítico, con el firme propósito de potenciar el desarrollo de su humanidad en un marco de intersubjetividad que implique estructurarse como persona humana, gracias al tejido social que constituye en su internalización de la realidad y en la formación de la subjetividad.

El valor que tiene este trabajo comprende diversos aspectos, por un lado, alcanzar un óptimo nivel en los estándares referidos al desarrollo de la capacidad argumentativa, planteados para grado undécimo; por otro -y en lo que respecta al aspecto pedagógico- este trabajo contribuyó al fortalecimiento del pensamiento formal y precategórico de los estudiantes teniendo en cuenta que comporta operaciones intelectuales significativas para su desarrollo personal, como lo son la inducción, la deducción, la síntesis, la interpretación, la argumentación y la capacidad para realizar analogías y llegar a conclusiones.

De igual manera el desarrollo de este proyecto permitió evaluar funciones cognitivas como el pensamiento inferencial, la planificación de la conducta, la comunicación descentralizada u objetiva, la proyección de relaciones virtuales, la capacidad para estructurar respuestas pertinentes y la elaboración de categorías cognitivas bien sea a través de la escritura o la oralidad.

El procurar el desarrollo de las destrezas y subdestrezas intelectuales demostró la utilidad del desarrollo del pensamiento crítico para el desarrollo personal del estudiante y además se expuso otra dimensión de la enseñanza del lenguaje como estrategia pedagógica para contribuir a la significación e internalización de la realidad.

Justamente, el valor social que el desarrollo de este trabajo conlleva está referido a una gran meta y es el desarrollo de la humanidad del estudiante para contrarrestar la desazón de un contexto mundial que caracteriza la posmodernidad.

En cuanto a los aportes operativos, se documentó todo el proceso para su análisis y el fomento de futuras investigaciones.

1.1 Contexto y antecedentes

1.1.1. Contexto desde la práctica

La Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó, ubicada en el barrio Potreritos del sector de San Bernardino de Bosa, hace parte del grupo de megacolegios construidos durante los años 2004 y 2007, esta institución presta su servicio educativo en dos jornadas complementando las actividades con el proyecto titulado 40X40 y cuenta con un promedio de 2.500 estudiantes y 150 docentes en ambas jornadas.

Bosa es la localidad número siete de Bogotá, ubicada en el extremo suroccidental de la ciudad; su extensión es de 2.466 hectáreas, correspondiente a un 2.87% del total del territorio del Distrito. Limita al sur con la Autopista Sur, la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; al occidente con los municipios de Soacha y Mosquera; al norte con Mosquera y el río Bogotá; y por el oriente con las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy. Cuenta con 508.828 habitantes y cinco UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Apogeo, Bosa Occidental, Bosa Central, El Porvenir y Tintal Sur.

Bosa es considerado el segundo poblado Chibcha después de Bacatá, territorio gobernado por el Cacique Techotiva. La localidad ubicada sobre los terrenos de este antiguo poblado indígena conserva su nombre proveniente del vocablo Chibcha con los significados de "cercado de guarda" y "defiende las mieses" que era representado en forma de nariz. También significaba

"segundo día de la semana" que era compuesta por las unidades temporales Ata, Boza, Mica, Mujica, Jizca, Ta y Cujipucua.

Después de la llegada de los españoles, se dice que en 1538 en las tierras de Bosa se reunió la famosa cumbre colonizadora integrada por Gonzalo Jiménez de Quezada, Nicolás de Federmán, que venía de Venezuela, y Sebastián de Belalcázar, que venía de Perú, para firmar un tratado de paz, acto recordado por un monumento que aún se encuentra frente a la iglesia de San Bernardino, la cual comenzó a construirse en el año de 1618 y fue erigida recientemente como monumento nacional.

Hoy todavía se encuentran, en la vereda de San Bernardino, descendientes directos de los grupos que habitaron inicialmente este territorio, los cuales preservan los apellidos Neuta, Chiguasuque, Tunjo, Orobajo, Buenhombre y Fitata. Allí se encuentra también la ermita de El Humilladero, casi en ruinas, y una cruz de piedra tosca.

Hasta la primera mitad del presente siglo, Bosa fue un municipio compuesto por cinco barrios y habitado por no más de 20.000 personas dedicadas en gran parte a la agricultura de subsistencia. También a partir de esta época se destaca que esta zona fue escogida por gobiernos y comunidades religiosas como el lugar más propicio para la ubicación de centros educativos que inicialmente sólo permitieron el acceso a lo que podría llamarse la descendencia de la aristocracia criolla en decadencia compuesta por terratenientes, jerarquías militares, nacientes comerciantes, banqueros e industriales.

En 1954, durante el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla, con el Decreto número 3640, Bosa es anexada al Distrito Especial de Bogotá, y mediante el Acuerdo 26 de 1972 se consolida como la localidad número siete de la ciudad. Luego, con el Acuerdo 14 del 7 de septiembre de 1983, se modifican sus límites y se reduce su extensión.

Por el Acuerdo número 8 de 1993 se redefinen los límites de la localidad, dentro de los cuales se contemplan actualmente 280 barrios de los cuales el 63% ya están legalizados, el 23% se hallan en proceso y el 14% no presenta información al respecto.

La población del sector y que conforma mayoritariamente la comunidad escolar, está conformada por una gran diversidad relacionada con familias procedentes de diferentes regiones del país a causa del conflicto armado.

El desarrollo de la comunidad se enmarca dentro de construcciones ilegales que con el paso del tiempo se han convertido en casas de ladrillo y hormigón, sin embargo las principales fuentes de ingresos son el reciclaje, la venta informal de diversos productos y el empleo en empresas o fábricas mediante el cual perciben un salario mínimo.

Una gran mayoría de los padres de familia de la comunidad no cuentan con estudios superiores y un gran número no terminó el bachillerato. El contexto ha sido asediado por la venta de estupefacientes y otras actividades delincuenciales que influyen sustancialmente en el desarrollo cultural de la comunidad.

Algunos de los estudiantes vinculados a la institución son hijos de reinsertados de los grupos armados al margen de la ley, incluso algunos de estos educandos también hicieron parte de estos grupos. Debido a lo antes descrito, se puede hallar estudiantes provenientes de diferentes etnias luchando por un espacio y legitimación dentro de las condiciones propias de los fenómenos sociales de la Bogotá periférica.

1.1.2. Indicadores de eficiencia interna

Los indicadores de eficiencia interna miden la capacidad del sistema educativo para garantizar la permanencia y promoción de la población estudiantil hasta culminar el ciclo académico y corresponden a las tasas de aprobación, reprobación, deserción, repitencia y extra

edad, que son medidas a partir de la información que reportan los colegios oficiales y no oficiales en el Censo C- 600 que realiza el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE conjuntamente con la Oficina Asesora de Planeación de la SED. Para Bogotá la Secretaria ha implementado un aplicativo en su página Web con el fin de recolectar la información directamente; una vez ésta es revisada y validada es enviada al DANE.

Es importante precisar que dos factores importantes han influido en el comportamiento de las tasas de eficiencia interna:

a: el Decreto 3055 del 12 de diciembre de 2002 mediante el cual se adicionó el artículo 9 del decreto 230 de 2002 sobre la promoción de los educandos, que estableció: “los colegios tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de sus educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa”.

b: el decreto 1290 de 2009 expedido por el MEN, “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media”, que entró en vigencia el 1 de enero de 2010 y que derogó el Decreto 230 de 2002.

Ambos hechos se tradujeron en cambios drásticos en las tasas de aprobación y reprobación, entre otras porque cuanto la última norma le otorgó potestad a cada establecimiento educativo para establecer los criterios para la promoción escolar y eliminó el nivel máximo de repetición del 5%.

Las siguientes tablas ofrecen entonces los indicadores de eficiencia interna, aprobación, reprobación y deserción, desagregados por sector y tipo de colegio.

Tabla 76. Tasa de aprobación Oficial según nivel educativo y localidad Bogotá, D.C. Año 2012

Localidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
Usaquén	97,1	91,9	81,6	87,5	87,8
Chapinero	95,7	91,3	79,3	87,0	86,9
Santafé	89,0	88,2	74,6	85,4	83,3
San Cristóbal	96,5	91,3	77,2	83,1	85,7
Usme	96,5	90,8	80,5	87,7	87,1
Tunjuelito	98,4	92,1	80,9	85,7	87,3
Bosa	98,3	93,2	85,4	91,2	90,4

Fuente: Censo C-600 año 2013. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística
Nota: El cálculo incluye sólo la jornada diurna de los establecimientos de educación formal regular.

Tabla 77. Tasa de Reprobación según tipo de colegio y sector Bogotá, D.C. Período 2009 - 2012

Tipo de Colegio	Tasa de Reprobación			
	2009	2010	2011	2012
Distrital	4,9	10,8	10,6	9,1
Concesión	4,4	8,4	7,5	6,6
Contrato	3,8	5,9	5,6	4,4
Total Oficial	4,8	10,0	9,8	8,4
Privado	2,6	3,2	3,3	3,0

Fuente: Censo C-600 año 2013. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística
Nota: El cálculo incluye sólo la jornada diurna de los establecimientos de educación formal regular.

Tabla 80. Tasa de Reprobación del Sector Oficial por localidad y nivel de escolaridad
Bogotá, D.C.
Año 2012

Localidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
Usaquén	0,5	5,9	14,4	9,4	9,2
Chapinero	0,0	5,9	14,5	11,1	9,1
Santafé	0,7	4,4	14,5	8,3	8,0
San Cristóbal	0,4	6,1	16,3	11,7	9,9
Usme	0,5	6,4	14,5	8,3	9,0
Tunjuelito	0,1	6,2	15,8	10,9	10,1
Bosa	0,2	5,3	11,8	6,7	7,6
Kennedy	0,4	5,7	15,7	8,7	9,3
Fontibón	0,5	5,7	17,6	9,5	10,3
Engativá	0,3	4,1	13,8	8,1	7,9
Suba	0,6	3,4	9,3	5,6	5,6
Barrios Unidos	0,8	5,2	15,6	8,7	9,0
Teusaquillo	0,0	4,1	9,8	5,2	6,1
Los Mártires	1,4	7,2	13,1	9,9	9,8
Antonio Nariño	0,1	5,0	17,4	8,5	9,6
Puente Aranda	0,7	4,8	14,5	7,1	8,7
La Candelaria	0,0	5,8	11,3	8,9	8,0
Rafael Uribe	0,8	5,5	13,0	7,7	8,0
Ciudad Bolívar	0,4	6,4	13,0	7,8	8,5
Sumapaz	0,0	6,6	9,1	10,0	7,3
Total	0,5	5,4	13,6	8,1	8,4

Fuente: Censo C-600 año 2013. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística

Tabla 87. Tasa de repitencia según nivel educativo y localidad
Bogotá, D.C.
Año 2013

Localidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
Usaquén	0,6	4,5	11,0	5,8	6,7
Chapinero	0,0	5,3	11,2	8,0	7,2
Santafé	0,4	2,9	8,2	3,2	4,6
San Cristóbal	0,4	5,2	12,8	8,1	8,0
Usme	0,4	5,0	10,7	6,2	6,8
Tunjuelito	0,5	4,6	11,4	6,6	7,1
Bosa	0,2	4,9	11,1	6,2	6,9
Kennedy	2,1	4,8	12,5	6,2	7,6
Fontibón	0,3	6,1	16,1	7,9	9,7
Engativá	0,2	3,4	11,1	6,2	6,5
Suba	0,5	3,6	7,6	4,8	5,0
Barrios Unidos	1,1	4,6	13,4	9,2	8,2
Teusaquillo	0,2	3,6	7,5	2,8	4,7
Los Mártires	0,9	4,8	12,3	8,3	8,3
Antonio Nariño	0,1	5,3	11,3	5,7	7,3

Tabla 84. Tasa de Deserción del Sector Oficial según nivel educativo y localidad Bogotá, D.C. Año 2012

Localidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
Usaquén	2,4	2,1	4,0	3,1	3,0
Chapinero	4,3	2,8	6,2	1,9	4,0
Santafé	10,3	7,3	10,9	6,3	8,7
San Cristóbal	3,1	2,6	6,5	5,2	4,4
Usme	3,0	2,9	5,1	4,0	3,8
Tunjuelito	1,5	1,7	3,3	3,4	2,6
Bosa	1,5	1,5	2,8	2,1	2,1
Kennedy	2,5	2,2	3,7	2,9	2,9
Fontibón	3,8	2,1	5,5	4,0	3,8
Engativá	2,7	3,2	4,2	2,7	3,5
Suba	1,3	1,3	2,2	1,7	1,7
Barrios Unidos	2,5	3,4	4,2	2,0	3,4
Teusaquillo	0,9	1,1	1,7	0,9	1,3
Los Mártires	4,0	3,0	4,1	3,2	3,6
Antonio Nariño	5,5	4,4	7,0	4,6	5,5
Puente Aranda	5,9	5,9	5,9	3,8	5,5
La Candelaria	2,0	2,1	3,6	1,8	2,6
Rafael Uribe	4,7	2,9	6,1	4,8	4,5
Ciudad Bolívar	1,6	1,7	3,4	3,2	2,5
Sumapaz	7,6	4,1	7,1	7,5	6,2
Total	2,7	2,4	4,1	3,1	3,1

Fuente: Censo C-600 año 2013. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística

Tabla 93. Causas de deserción
Bogotá, D.C.
2010– 2012

Causas deserción	2010			2011			2012		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Cambio de domicilio fuera de Bogotá	7.289	5.859	13.148	9.876	8.011	17.887	5.936	4.865	10.801
Considera que ya terminó	15	19	34	44	25	69	45	55	100
Debe encargarse de los oficios del hogar	46	157	203	14	142	156	9	77	86
Desplazamiento forzado y violencia	106	66	172	91	61	152	44	32	76
Difícil relación con los docentes y directivos	43	19	62	38	9	47	22	11	33
Enfermedad o incapacidad Médica	91	92	183	142	110	252	89	89	178
Falta de cupos	2	1	3	0	1	1	9	4	13
Falta pedagogía - Docentes mal preparados	1	0	1	4	4	8	0	0	0
Fue expulsado	50	18	68	126	30	156	40	9	49
Vive lejos	5.318	4.053	9.371	4.583	3.606	8.189	4.291	3.610	7.901
Falta interés	906	543	1.449	1.067	630	1.697	493	318	811
Padres:falta de recursos	350	224	574	381	315	696	173	107	280
Debe trabajar	278	99	377	137	65	202	112	54	166
Problemas familiares	933	610	1.543	1.064	780	1.844	836	669	1.505
Fallecimiento	6	13	19	18	10	28	6	15	21
Embarazo/Paternidad	72	358	430	89	333	422	18	286	304
Consumo drogas/alcohol	178	56	234	117	24	141	57	31	88
Inseguridad sector	681	523	1.204	458	409	867	312	271	583
Malt sexual	1	27	28	3	9	12	0	1	1
Malt familiar	129	106	235	72	60	132	40	28	68
Inseguridad dentro de la institución	161	141	302	81	64	145	40	51	91

Causas deserción	2010			2011			2012		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Instalaciones no adecuadas	7	2	9	5	4	9	23	22	45
Maltrato en el colegio por parte de los docentes y/o directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maltrato en el colegio por parte de los estudiantes	25	35	60	26	20	46	21	51	72
Necesita educación Especial	22	8	30	16	11	27	17	18	35
No se adaptó a las propuestas pedagógicas	202	125	327	258	251	509	164	106	270
Problemas con pandillas	196	81	277	118	47	165	38	38	76
Repitencia permanente	448	446	894	823	670	1.493	482	382	864
Violencia escolar	51	43	94	45	41	86	44	22	66
Otro	2.403	1.995	4.398	3.423	2.682	6.105	1.811	1.428	3.239
Total	20.010	15.719	35.729	23.119	18.424	41.543	15.172	12.650	27.822

Fuente: Censo C-600. Cálculos Oficina Asesora de Planeación – Grupo de Análisis y Estadística

Tasa de deserción intra-anual: mide la proporción de estudiantes matriculados en un determinado grado específico, que abandonan el sistema educativo sin haber culminado el término del año escolar.

Tasa de deserción Inter.- anual: corresponde a la proporción de estudiantes que culminan el año escolar y requieren regresar el nuevo año al sistema para culminar el ciclo educativo, pero no regresan y no se matriculan en el próximo año.

Tasa de reprobación: es la relación existente entre el número de estudiantes que no fueron promocionados al grado siguiente y la población matriculada en ese grado específico.

Tasa de extra edad: Se refiere al porcentaje de estudiantes matriculados en un determinado grado que tienen una edad diferente a la edad considerada como adecuada para dicho grado (3 años o más).

Tasa de repitencia: se define como la proporción de estudiantes que están cursando el grado académico por segunda o más veces.

Decreto 3055 del 12 de diciembre de 2002 por el cual se adiciona el artículo 9 del decreto 230 de 2002: Reglamentado por el MEN, en su artículo 9 sobre la promoción de los educandos, establece que “los colegios del tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de sus educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa”. Se considerarán para la repetición de un grado cualquiera de los siguientes educandos:

- a) Educandos con valoración final insuficiente o deficiente en tres o más áreas.
- b) Educandos que hayan obtenido valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas o lenguaje durante dos o más grados consecutivos de Educación Básica.
- c) Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar.

Decreto 1290 de 2009; el 16 de abril de 2009, el gobierno nacional expidió el decreto 1290, “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media”. La nueva norma deroga al decreto 230 de 2002, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes el cual entra en vigencia el 1 de enero de 2010.

A este panorama, a este panorama se suman otras problemáticas a nivel institucional que están relacionadas con los embarazos en adolescentes, el comercio y consumo de estupefacientes, el bajo rendimiento académico, estudiantes que trabajan en las calles y en los buses, bien sea los fines de semana o en jornada contraria a la escolar. Dentro de las políticas gubernamentales e institucionales para mitigar el impacto de los fenómenos sociales que afectan a la comunidad escolar se encuentra, el proyecto titulado 40X40, articulación con el

SENA y con algunas instituciones de educación superior, proyectos de aula y actividades de carácter deportivo.

1.1.3. Currículo 40X40

Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40

El Plan de Desarrollo 2012 – 2016 'Bogotá Humana' tiene como objetivo “mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas”. Para ello, organiza las directrices y políticas del Plan en tres ejes estratégicos:

1. Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo.
2. Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua.
3. Una Bogotá en defensa y fortalecimiento de lo público.

Una de las estrategias que desarrolla lo establecido en el primer eje es la 'Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral', que consiste en ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, combinando la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales, 40 semanas al año (40x40), en colegios con doble jornada.

Esta jornada incluye la reorganización de la oferta curricular, el aprovechamiento de espacios urbanos como espacios educativos, más formación docente, mejor infraestructura escolar y ampliación de la alimentación y el transporte escolar.

Esta política, denominada Currículo 40x40 consiste en el desarrollo de una propuesta integral, sostenible y coherente, desde la educación inicial hasta la media, mediante una

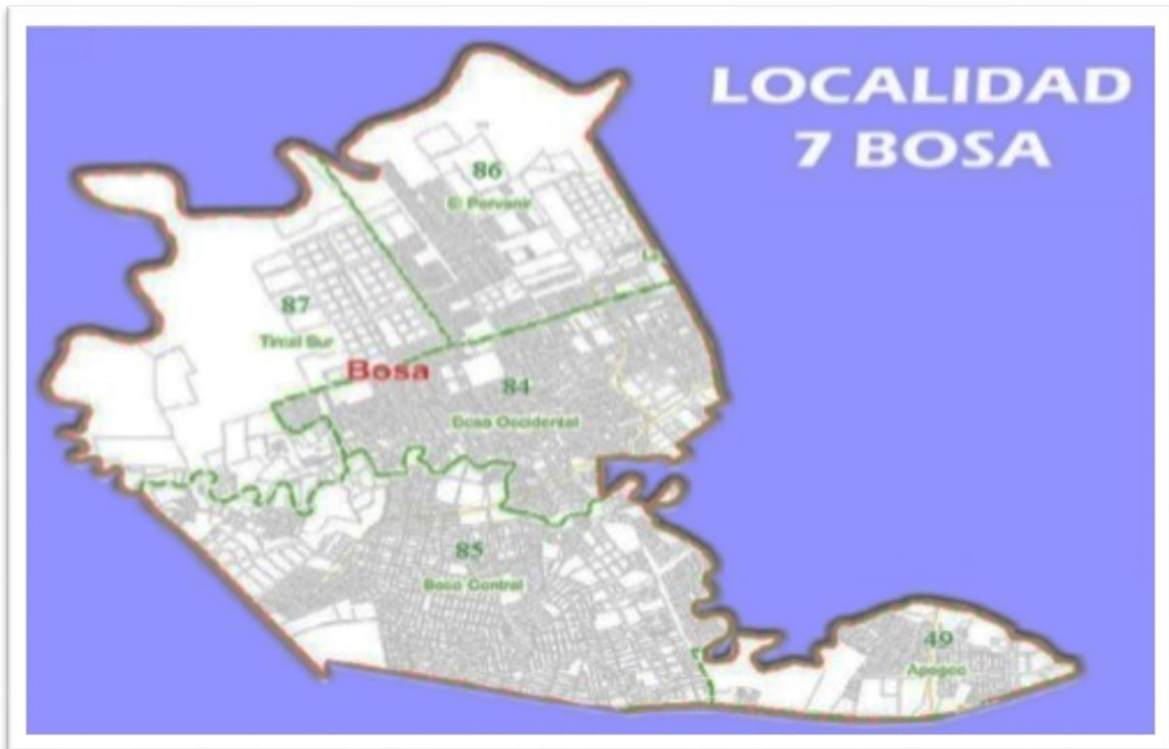
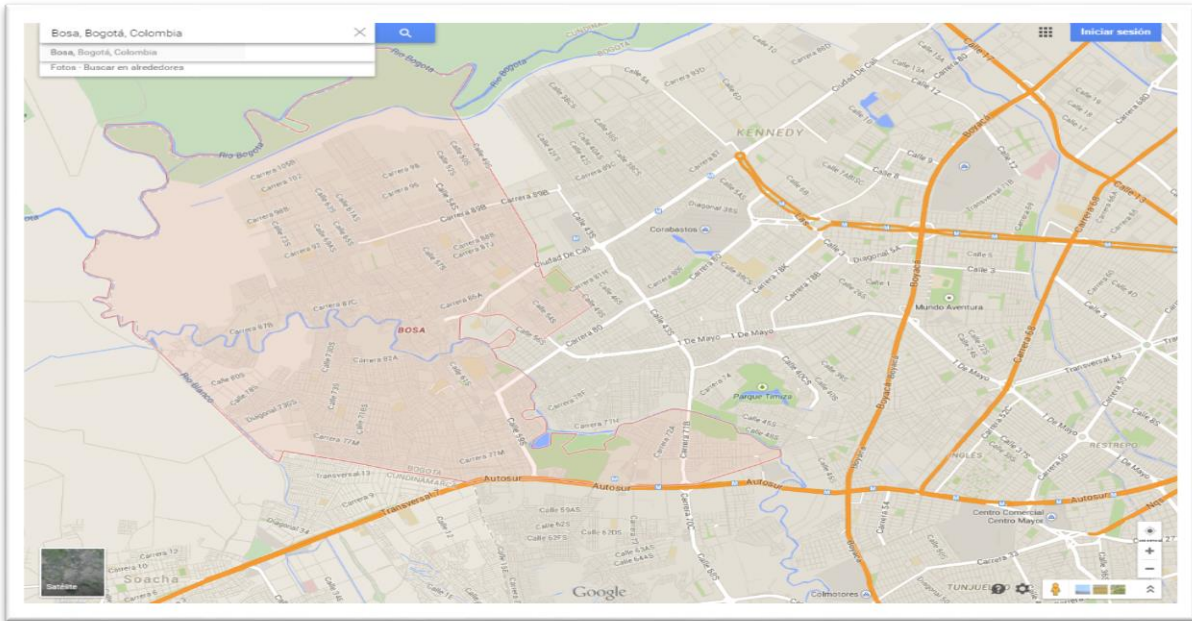
pedagogía centrada en el aprendizaje activo, el *pensamiento crítico* y científico, y el aprovechamiento de la vida cotidiana en la escuela y en el entorno, para mejorar el acceso equitativo y la calidad de la educación en Bogotá.

La reorganización curricular de la educación pública de Bogotá contribuirá al propósito de reducir las brechas en los resultados de calidad entre los establecimientos oficiales y privados de la ciudad, y favorecerá la integración social en el sistema escolar.

Aprendizajes que persigue el currículo de 40 horas



1.1.4. Mapas de Bosa



Los factores descritos han sido componente determinante en el modo como los estudiantes perciben o leen el mundo. La visión que tienen de su propia vida, del futuro o de la proyección que pueden hacer de sí mismos, está permeada por paradigmas muy arraigados que permiten ver que los educandos creen que su vida está determinada por dichos factores y, por tanto, no pueden aspirar a cambios en su historia de vida, consideran que el camino a seguir es obligatoriamente el mismo que sus antepasados.

1.1.7. Antecedentes desde la práctica

En el año 2011, en el área de Lengua Castellana se inició con el ciclo III y IV un proyecto de aula titulado: *Representaciones mentales, mundos posibles, sueños hechos realidad, “reencauzando nuestra historia de vida”*, cuyo objetivo principal fue utilizar el enfoque semiótico discursivo de la enseñanza de la lengua a través del abordaje de lecturas, obras de teatro y análisis de películas con el propósito de mejorar las habilidades comunicativas de los educandos para ampliar su estructura mental y así contrarrestar la falta de motivación por el estudio y por ende la deserción escolar que afecta las condiciones de vida de los estudiantes.

Asimismo, el planteamiento del problema fue, realizar una intervención pedagógica enfocada fundamentalmente en establecer estrategias de lectoescritura para potenciar las habilidades inherentes a la comprensión y la producción textual, para desde allí abordar el problema convivencial y de autoestima que poseían la mayoría de los estudiantes buscando que así que se rompiera la cadena de predisposición a seguir la historia de vida de sus antepasados.

El tema central del proyecto consistió en la materialización de las interpretaciones mentales a partir del abordaje de diversos textos (escritos, icónicos, gestuales, etc.) de modo que, se pudiese tener una mayor percepción de los niveles de comprensión y categorías de análisis que en su momento los estudiantes estaban en capacidad de realizar.

El proyecto y la praxis del docente no sólo se enfocaron en la enseñanza del lenguaje y su sistema estructurado, sino que se interesó por las condiciones de vida de los educandos y cómo éstas influyen en su vida actual y futura en relación con la interacción social, su desarrollo humano y su proyección en la construcción de mundos posibles a partir de una hábil lectura que generara seguridad en sí mismos.

En el impacto que el proyecto tuvo en la comunidad se observó que al tercer mes de implementación del proyecto los estudiantes solicitaban de manera autónoma, que se les llevara a la biblioteca de la institución a práctica de lectura libre y también para el abordaje de los textos que hicieron parte del proyecto.

Los procesos de lectura se iniciaron con cuentos, mitos y leyendas de muy corta extensión, luego se avanzó a la lectura de cinco cuentos de mayor extensión pertenecientes a la colección de “Libro al viento” y posteriormente se pasó a la lectura de una novela, observándose en este proceso mayor disposición y disfrute de la lectura.

El mejoramiento del nivel de comprensión lectora fue evidente en el desarrollo de los diversos talleres que conformaron el proyecto, con evidencia de textos mejor estructurados y con ideas más claras y participación de los estudiantes con el proyecto en el Foro-feria institucional.

Sin embargo, al analizar los escritos de los estudiantes, sus intervenciones orales y demás trabajos que requerían de niveles de análisis y comprensión, se pudo evidenciar que existían carencias sustanciales, pues en relación con sus edades y grado de escolaridad estos aspectos eran aún incipientes, de modo que, la preocupación del docente por estructurar categorías de análisis, comprensión y argumentación generó la necesidad de indagar respecto de estos componentes, luego de una consulta documental se determinó que como complemento al enfoque semiótico discursivo de la enseñanza de la lengua que se venía implementando se podía abordar el desarrollo del pensamiento crítico desde los planteamientos de Elder y Paul

(2005) y las habilidades de pensamiento expuestas por el consenso de expertos del proyecto Delphi.

1.1.8. Antecedentes desde la teoría – estado del arte

En este aspecto se elaboró un recorrido por el pensamiento crítico, ¿qué es?, perspectivas y concepciones, aplicación en la educación básica y media, relación e importancia para la estructuración del proyecto para lo cual, se indagaron ensayos y artículos académicos que daban cuenta de diversas investigaciones y trabajos referidos al campo en mención.

En el contexto internacional se hallan trabajos como los de Páez, Arreaza y Vizcaya (2005), quienes trabajaron la propuesta titulada: “Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular. Estudios sociales de educación básica en Venezuela. En este documento se define al pensador crítico como alguien autónomo y responsable en la toma de decisiones respecto de su propia vida.

Se habla además de un marco de disciplina y autoevaluación constante respecto de las acciones a tomar, de la importancia de un pensamiento reflexivo y resalta que el pensamiento crítico (PC), es una manera de vivir y de aprender. Acentúa la importancia del metaconocimiento y el control acerca de los procesos de pensamiento.

Expone también, ejemplos de la cotidianidad en los cuales no se hace uso del pensamiento crítico, destacando el rol del docente cuya praxis está basada en la repetición mecánica, impidiendo así que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico.

Explica, igualmente, aspectos de la estructura curricular venezolana de 1980, cuyos objetivos, entre otros, eran el desarrollo del pensamiento lógico y una actitud crítica, reflexiva, responsable..., lo cual no se logró puesto que diagnósticos posteriores señalan que los resultados de la acción educativa venezolana no han contribuido a desarrollar la personalidad ni a mejorar la capacidad del estudiante para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del

pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética, y que la rutina escolar "...priva al alumno del tiempo necesario para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar" (P.241) . El trabajo en mención da gran relevancia al rol del docente en tanto que ha de ser, en su metodología, quien propicie un ambiente que permita el desarrollo del PC.

De manera relevante, el documento expone a partir de Nickerson 25 habilidades y actitudes que deben caracterizar a un estudiante crítico, las cuales son equiparables a las categorías de pensamiento y habilidades que plantea también la presente propuesta, pero desde los planteamientos de Elder y Paul (2005).

El documento establece una relación entre los conceptos de pensamiento crítico y las disposiciones y habilidades que debe tener un pensador crítico, planteadas por autores como Dewey, Ennis y Lipman.

De otro lado, y para dar respuesta a la pregunta problémica, las autoras se basan en seis procedimientos filosóficos planteados por Beyer, los cuales han de ser incorporados al currículo. Estos procedimientos son:

1, *Razonamiento*: explicitado como el acto de demostrar la validez de una afirmación, luego de un análisis de información.

2, *Juicio Crítico*: como la disposición y habilidad que tiene el filósofo para escudriñar y evaluar el pensamiento.

3. *Criterios*: donde el criterio general en el pensamiento crítico es el conocimiento.

4, *Punto de vista*: entendido como la posición desde la cual se mira el pensamiento y es producto de la experiencia acumulada de cada cual.

5, *Diálogo*: comprendido como el intercambio entre dos o más individuos o puntos de vista sobre un tópico dado para cualificar su veracidad.

6. *Predisposición*: como requisito para llegar al fondo de las cosas.

Para terminar, el texto propone una serie de actividades que el docente ha de desarrollar a partir del trabajo cooperativo, el pensamiento socrático y proyectos de investigación.

La propuesta es muy interesante en cuanto que estructura y propone desde las habilidades de pensamiento un desarrollo necesario del PC en relación con el área de ciencias sociales, poniendo de relieve la importancia de la praxis docente en procura de resultados exitosos.

Y aunque se desarrolló hace más de cinco años, no ha perdido su vigencia ya que la necesidad de formar en PC, es una necesidad que aún no se ha satisfecho en educación. Así las cosas, este antecedente es un insumo significativo a tener en cuenta en el presente trabajo.

En segunda instancia, Gómez y Salamanca (2012), en su trabajo “Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de cinco a seis años”, desarrollado en Chía Cundinamarca; plantean desde la estructuración del PC, como se puede llegar al desarrollo de habilidades sociales: necesarias para el desarrollo humano de los niños, destacando la importancia del proceso de desarrollo evolutivo y dando como relevancia que el PC es la capacidad para procesar información adecuadamente.

De esta manera, el trabajo sintetiza las categorías de pensamiento en tres operaciones de pensamiento planteadas por Priestly las cuales son *conceptualizar*, *juzgar* y *raciocinio*, indicando que estas tres etapas conllevarán a la resolución de conflictos.

Destaca asimismo, la importancia del juicio moral y las habilidades sociales en tanto que al no desarrollarse éstas, el ser humano presenta dificultades como baja aceptación, rechazo,

aislamiento, problemas escolares, desajustes psicológicos, delincuencia juvenil, etc. Aspectos que contrastan muy bien con el factor de proyecto de vida.

Finalmente, el estudio se centró en realizar observaciones y encuestas para determinar en qué medida las practicas docentes favorecían y/ o hacían evidente el desarrollo del PC y las habilidades sociales, llegando a la conclusión de que aún son nacientes estos aspectos en la labor docente y del mismo modo la gran necesidad de fortalecer la praxis educativa en estos tópicos, ya que el rol del docente es fundamental en su desarrollo.

La trascendencia de este trabajo, aparte de resaltar la importancia del quehacer docente, radica fundamentalmente en la proyección del desarrollo humano desde el PC para fomentar las habilidades sociales tan pertinentes y necesarias en la sociedad actual y en la toma de decisiones como opción de vida.

En España, se desarrolló la propuesta, “Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos”, cuyos autores son Tenreiro-Vieira y Marques-Vieira (2006), el trabajo se enfocó en validar actividades de laboratorio para promover el PC, en donde se considera fundamental el desarrollo de cuatro capacidades de pensamiento *Prever-Observar-Explicar-Reflexionar*, dado su carácter investigativo; el trabajo argumenta que al plantear el desarrollo de estas capacidades, necesariamente se llevará a los estudiantes al desarrollo de otras múltiples capacidades mediante la explicación y la argumentación. La investigación destaca que el trabajo rutinario de laboratorio coarta el desarrollo de capacidades de pensamiento.

El documento resalta una taxonomía de las capacidades de pensamiento a privilegiar en el desarrollo del proyecto y, asimismo, fundamenta que las actividades de laboratorio son una gran oportunidad y experiencia para que los estudiantes desarrollen capacidades de pensamiento que optimicen el desarrollo investigativo, pero además competencias diversas que

conlleven a la formación de ciudadanos científicamente educados, capaces de adaptarse a un mundo cambiante y de participar en la resolución de problemas y en la toma de decisiones sobre cuestiones sociales que involucran a la ciencia y a la tecnología. Lo que evidencia desde otra perspectiva la relevancia indiscutible del desarrollo del PC, para que el ser humano se ubique de manera adecuada, responsable en el mundo que habita.

El estudio logró demostrar que el desarrollo sistemático de laboratorios que requerían del estudiante el desarrollo de capacidades de pensamiento, los llevará paulatinamente al desarrollo de PC que involucra las capacidades que el estudio mismo describe en la taxonomía propuesta.

Lo relevante aquí, es no sólo como el trabajo destaca la importancia del PC para el desarrollo del pensamiento investigativo, sino del desarrollo del pensamiento científico desde el área de las ciencias y las prácticas de laboratorio, lo que indudablemente complementa la importancia de transversalizar el desarrollo del PC a todas las áreas curriculares.

También es importante destacar que desde las universidades existe un gran interés por el desarrollo del PC, no sólo en la formación profesional, sino desde la educación básica y secundaria, tal es el caso de la Universidad Católica del Norte, la cual dese el trabajo de Montoya y Monsalve (2008) titulado, “Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula”, desarrollado en el Cibercolegio de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

El trabajo concibe al PC como la adquisición de habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma, también resalta la capacidad que posee el ser humano para analizar su realidad y auto orientarse hacia respuestas que le permitan un desarrollo personal.

Dado que el documento plantea al pensamiento crítico como la capacidad de comprender la realidad, inicia entonces por explicar tal concepto, y lo define como todo aquello que rodea al hombre; todo lo que existe y a lo que él tiene acceso a través de sus sentidos y la razón. En este sentido, el trabajo desataca que la sociedad y el mundo necesitan un ciudadano pensante, crítico, y con la mirada en el horizonte, buscando siempre comprender todos los fenómenos que acontecen en esa realidad de la cual él hace parte de manera innegable. De acuerdo con lo anterior, pensar críticamente posibilita al ser humano habitar y administrar su “mundo”, asimismo le permite ser consciente de la importancia de su papel en el desarrollo de la sociedad.

El trabajo se basó entonces en el desarrollo de cinco estrategias que involucraban en primer lugar un análisis crítico de textos y noticias para deducir el tratamiento que estos medios le dan a la realidad, mediante esta estrategia, el documento recalca la importancia de clasificar la información a partir del PC.

Las subsiguientes estrategias se enmarcaron igualmente en el uso del PC, para analizar, medios de comunicación, subculturas y grupos sociales, análisis de situaciones problema y la influencia de las TIC en el desarrollo de la realidad. Otra de las estrategias cobra gran importancia, ya que está basada en la formulación y solución de preguntas que promueven profundamente el desarrollo del PC, pues se relaciona la actividad con la estrategia de pensamiento Socrático, el cual además favorece la competencia comunicativa destacando en ella la capacidad para argumentar de manera razonada.

En la estrategia número siete se enfoca en el análisis crítico de la comunicación no verbal donde es evidente un proceso de comprensión e interpretación semiótica para desarrollar el PC en el análisis de la significación icónica, cuyos resultados están basados en el creciente interés de los estudiantes, esto permite desde ya soslayar también la preeminencia que tiene el PC en relación con el lenguaje, desde donde la presente propuesta plantea la importancia de la

argumentación en tanto que en esta se objetiva el nivel desarrollo del PC en los educandos como resultado de la comprensión y la interpretación del lenguaje en sus múltiples manifestaciones.

Desde las ciencias, también se halla el trabajo de Beltrán (2010), “Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico”, el cual expresa que una de las preocupaciones que ha surgido en la práctica docente de muchos profesores de ciencias, es la de cómo lograr que los estudiantes no sólo comprendan la ciencia sino que también desarrollen habilidades que les permitan participar en la discusiones públicas sobre cuestiones de Ciencia y Tecnología.

Para lo cual, el documento cita a Hodson (1994) quien señala que la educación en ciencias debe ir dirigida a que los estudiantes puedan conocer el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad, puedan dilucidar los intereses que están en medio de las decisiones sobre ciencia y tecnología, y que a su vez sean capaces de desarrollar valores y juicios propios que los preparen para la acción social responsable; pues así se busca formar ciudadanos capaces de intervenir más y mejor en decisiones de ciencia y tecnología y en su contexto.

El trabajo indica que a pesar de la importancia de la Ciencia y la Tecnología en la sociedad actual, para Solbes y Vilches (2005) la enseñanza tradicional de las ciencias no presta atención a la dimensión de la educación ciudadana, por lo que los estudiantes no son capaces de participar en la toma de decisiones en torno a los problemas de actualidad. Por esta razón es necesario promover nuevas estrategias que permitan desarrollar pensamiento crítico, habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumentos, habilidades de toma de decisiones y solución de problemas en contextos escolares en donde el estudiante construye la mayor parte de su historia de vida.

El trabajo incluye diversos factores relevantes como lo son la preocupación por la praxis docente, la socialización, la toma de decisiones sobre actualidad y sobre ciencia para el desarrollo de ciudadanía, factores que son claves dentro de la estructuración del PC y el proyecto de vida.

Por otro lado, cabe indicar que la población de estudio estuvo conformada por estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Distrital Garcés Navas (164 estudiantes) y los participantes de la investigación correspondió a 46 niños de grado noveno de la misma institución. La metodología de investigación fue de tipo cualitativo y se implementó durante un bimestre académico. Se realizó un diagnóstico sobre las habilidades de pensamiento crítico que tenían los estudiantes antes de implementar la estrategia, a través del test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas, HCTAES (Halpern, 2006), diseñada exclusivamente para ese propósito.

Además, es importante resaltar los resultados obtenidos, los cuales radican en que los estudiantes de grado noveno presentaron en promedio un desarrollo de la habilidad de razonamiento verbal y análisis de argumentos del 50%, en la habilidad de toma de decisiones y solución de problemas, en promedio los estudiantes presentaron un desarrollo del 58%, sin embargo, el estudio refleja que en lo referido a la capacidad para argumentar de manera estructurada, se encontró que un 10% de los estudiantes se quedó tan sólo en la opinión, mientras un 30% de los estudiantes argumentó apenas con razones conceptuales, y finalmente, indica que aunque los estudiantes realizaron argumentaciones de tipo ético, demostraron tener aún dificultad en hacer razonamientos éticos universales en casos de extremo compromiso personal.

En términos generales, el estudio es enriquecedor en cuanto vincula situaciones de tipo socio científico, no sólo para promover el desarrollo del PC, sino además para medir la capacidad

argumentativa con razonamientos éticos, solución de problemas y toma de decisiones, estos dos últimos aspectos ya tratados en la presente propuesta y en el planteamiento del problema.

También en México se desarrolló la propuesta, “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, de Díaz Barriga (2001); el estudio se basa en la enseñanza y aprendizaje de la historia resaltando la importancia de desarrollar habilidades complejas para la comprensión del campo histórico; en este trabajo se indagó sobre habilidades de pensamiento crítico acerca de los contenidos curriculares de una unidad didáctica del programa de historia universal y se trató de establecer si la intervención didáctica del profesor conllevaba al desarrollo de tales habilidades complejas.

El estudio hace la observación acerca de que el PC, no puede entenderse sólo como la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinados, basados en Mc. Millan, el trabajo define entonces el PC como el pensamiento que involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado...la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente pero, por otra parte, también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.

En el documento se expresa una fuerte crítica a estudios anteriores y recientes respecto de la pretensión de enseñar pensamiento crítico y evaluaciones del mismo de forma estandarizada, pero que no contribuyen a una operatividad del mismo por no considerarse como una disposición de la persona a pensar de manera crítica.

El estudio se centró inicialmente en una aproximación inicial al estudio de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato, con la intención de identificar cómo y a

qué nivel se manifestaban éstas y si eran susceptibles a la influencia educativa ejercida por el docente.

El anterior estudio se suma a la gama de propuestas que desde las diversas áreas proponen la necesidad de desarrollar niveles de pensamiento que den cuenta de un profundo análisis de diversos contextos, situaciones e información en procura de optimizar a partir del PC, el aprendizaje y comprensión plena de las áreas, lo cual no es otra cosa que propender por una educación de calidad.

Un trabajo no menos importante es el de Torres Merchán (2011), bajo el título, “Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales”; estudio que plantea el fomento de la disposición y actitud para el aprendizaje de las ciencias mediante la aplicación de un test que evidencie la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.

En general, el estudio se fundamenta en la disposición que ha de tener el estudiante para aprender ciencias y que esto depende de las estrategias docentes, asimismo, plantea que de la disposición que tenga el estudiante depende el desarrollo del pensamiento crítico, esto ratifica una de las características esenciales del PC, la cual indica que pensar de forma crítica es tener la disposición para hacerlo, demostrar una predisposición para asumir desde las diversas habilidades de pensamiento una actitud y sentido críticos en cualquier escenario y actividad que se desempeñe.

Por otro lado, y corroborando la importancia que tiene para la formación de los estudiantes el desarrollo de habilidades argumentativas, en tanto estas evidencian el nivel de PC que un educando ha logrado desarrollar; se encuentra el trabajo titulado, “Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico”, de Lira Valdivia (2010), en Costa Rica; en su trabajo las metodologías activas están orientadas a desarrollar la

capacidad de actuar y de adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende. No se trata de aumentar cuantitativamente la información y los conocimientos proporcionados, ni tampoco de realizar más actividades o tareas, sino de cambiar cualitativamente las conductas y formas de adquirir conocimientos.

El documento expresa, citando a Freire (1970), que la pedagogía crítica, por su misma naturaleza, incorpora las metodologías activas y las potencia hasta el punto de llevar al educando a desarrollar dentro de sí mismo un proceso integrado de reflexión y de acción.

La función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar críticamente la realidad en la que están insertos y participando en su transformación (...) el derecho primordial del hombre es su palabra, y la palabra se dice al otro u otros mediante del diálogo. Se crean vínculos de diálogo que fomentan una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y van poco a poco consolidando la autodeterminación de los alumnos tanto desde el aspecto cognitivo como desde lo actitudinal.

Desde este marco, el trabajo sustenta que la contribución de las metodologías activas y del foro presencial hacia el desarrollo del pensamiento crítico se podría sintetizar en la estimulación de tres procesos importantes y significativos, que se generan en forma coordinada en ámbitos participativos en los que se desarrollan las metodologías activas.

Estos procesos son: cognitivos, actitudinales y socializantes. En donde los primeros están determinados por habilidades de pensamiento de orden superior referidas la construcción, interpretación, reflexión y comprensión; los segundos tienen que ver con la personalidad para fortalecer el funcionamiento intelectual; los terceros intercambian creencias sociales, culturales e individuales, como lo indica el documento.

La importancia de este trabajo radica en la fusión de dos elementos importantes antes mencionados en otros trabajos pero de forma separada, los cuales son, la capacidad argumentativa a través de las metodologías activas y especialmente mediante la estrategia del foro presencial, para dar cuenta del segundo factor, el cual es el desarrollo de la capacidad argumentativa, al igual que otros trabajos destaca unas habilidades de pensamiento específicas necesarias para el desarrollo del PC, pero incluye, también, la disposición que ha de tener la persona para pensar de manera crítica y esto lo basa en la modulación de la personalidad desde una perspectiva socializante.

En contraste con los trabajos reseñados hasta el momento, se destaca el trabajo de López Aymes (2012), “Pensamiento crítico en el aula”, quien de manera expresa dice que la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual y que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, agrega que el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado.

Así, el trabajo destaca por arriba de cualquier área específica el desarrollo del PC en relación con el contexto y directamente con el trabajo en el aula. La autora hace un recorrido por las diferentes concepciones de PC, llegando a la conclusión de su complejidad para definirlo, pero estableciendo que lo más importante es la habilidad y disposición que ha de tener el pensador crítico.

Del mismo modo, expresa diversos referentes bibliográficos para determinar las habilidades básicas del PC, centrándose finalmente en las 15 capacidades propuestas por Ennis (2011), lo

cual no sólo concuerda con otros estudios aquí referenciados, sino que además justifica las habilidades de pensamiento propuestas en el presente trabajo.

Igualmente citando a otros autores como Halpern, 1998; Kurfiss, 1988; Quellmalz, 1987; Swartz y Perkins, 1990; citados en Bruning et al., 1999, destaca las habilidades más generales: conocimiento, inferencia, evaluación y metacognición, a partir de las cuales indica que el pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; citando también a Facione (1990), enumera los rasgos que caracterizan al PC, más como una actitud, una disposición permanente frente a la realidad.

Destaca, además, la importancia de la estrategia docente de modo que éste debe propiciar ambientes que favorezcan el desarrollo de estrategias de indagación y solución de problemas para lo cual destaca la importancia de formular y estructurar preguntas adecuadas. En este sentido, para ello resalta los seis tipos de preguntas propuestas por Paul (1993).

López Aymes (2012), plantea también, la importancia de transversalizar el desarrollo de las habilidades para el PC, a todas las áreas del conocimiento, sin desconocer que en cada área específica estas habilidades pueden tomar otras perspectivas o hacerse cada vez más complejas.

Se acentúa en este trabajo su propuesta frente a los aspectos que hay que tener en cuenta al momento de diseñar un programa que pretenda el desarrollo del PC (p. 51) donde se tiene en cuenta el tipo de instrucción, las características de la población y fundamentalmente el rol del docente.

Enfatiza también la pertinencia de las técnicas y modelos de enseñanza indicando la importancia de cuatro modelos que favorecen el desarrollo del PC, Modelo de evaluación Procesual, que se enfoca en el análisis de la comunicación oral y escrita; Modelos de

pensamiento dialógico, el cual apunta a que los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar puntos de vista contrarios sobre las disciplinas y de forma transdisciplinar.

Otro es el modelo de comunidad de investigación, cuya herramienta más importante es el diálogo. Y, finalmente, el modelo de la controversia, definida como un tipo de conflicto académico que se produce cuando las ideas, conclusiones y teorías de un estudiante son incompatibles con las de otro, y los dos tratan de alcanzar un acuerdo.

El documento aporta también una explicación acerca de la evaluación del PC, a través de la prueba denominada Pencrisal, propuesta por Halpern (2006), la cual consiste de 35 ítems que se configuran en torno a 5 factores básicos en las habilidades de pensamiento: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas.

En la distribución de las situaciones-problema, en cada factor, se ha tenido en cuenta la selección de las estructuras más representativas de cada uno de ellos. La prueba tiene un formato informatizado que puede ser contestado vía internet, aprovechando las ventajas que este recurso ofrece.

El trabajo anterior recoge de manera significativa mucho de lo que la presente propuesta pretende desarrollar, incluso algunos de los autores también son sustento teórica para esta propuesta y por demás, el trabajo expresa postulados importantes frente a la imperante necesidad del desarrollo del PC y de su transversalización a todas las áreas.

En relación con la escritura, también se halla la tesis de Cárdenas y Pedraza (2013), “La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico”, este trabajo, se centra en el análisis de la incidencia de la elaboración de reseñas literarias en el desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico. Lo anterior, en el ámbito del estudiantado de la formación inicial de maestros de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón,

Cundinamarca, cuyo objetivo fundamental es determinar la influencia que tiene la producción de reseñas en el desarrollo de habilidades propias del PC en las estudiantes de la formación complementaria y asimismo, aportar a la transformación de las prácticas de aula.

El estudio evidencia dentro de sus resultados un buen desarrollo de habilidades de PC, pero en contraste determina la dificultad para elaborar inferencias. Presenta también una excelente adecuación de las tablas acerca de las habilidades de pensamiento adaptadas de: Recursos para promover pensamiento crítico en el aula en eduteka.org.

Además, es importante resaltar que el estudio hace un gran análisis de resultados mediante quince gráficas, en las cuales se muestran tanto las capacidades como las dificultades para comprender aspectos puntuales en relación con lectura de textos, pero además, el trabajo incluye de manera sistemática una sugerencia metodológica hacia los docentes por cada una de las dificultades halladas.

En conclusión, los trabajos hasta ahora esbozados denotan un gran interés y bien justificado frente a la importancia de desarrollar el PC en los diversos campos del conocimiento escolar, además de las ventajas que generan las adecuadas estrategias pedagógicas en donde se destaca la praxis del docente como herramienta fundamental para lograr los propósitos esperados.

Se subraya, igualmente, de manera explícita en unos trabajos y de forma subyacente en otros una gran preocupación por desarrollar las potencialidades del ser humano con el propósito de construir una mejor sociedad a partir de personas con capacidades para tomar decisiones, emitir juicios de valor suficientemente razonados y con expresión argumentada fruto de análisis sistemáticos que den cuenta de un gran desarrollo del PC, entre otros factores igualmente relevantes.

1.2. Pregunta de Investigación

- ¿Al intervenir la escritura argumentativa en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Kimy Pernía, su capacidad de pensamiento crítico mediante el uso cotidiano de destrezas y subdestrezas intelectuales denotará un desarrollo mayor?

1.3. Justificación

El lenguaje es el componente cognitivo y social que viabiliza el paso de la subjetividad a la intersubjetividad. El desarrollo del lenguaje establece una relación de doble vía entre pensamiento ↔ lenguaje para interiorizar la realidad -la subjetiva y la que pone a los sujetos en relación dentro de un contexto que circunstancialmente les es común- por lo que la manifestación del yo exige tanto la decodificación como la estructuración de formas de comunicación que susciten posturas sociales y desacuerdos que deben ser dirimidos.

La relación de doble vía entre pensamiento y lenguaje está mediada por el desarrollo de destrezas intelectuales como interpretar, analizar, explicar, evaluar, inferir y evaluar, las cuales son el componente sustancial del desarrollo del pensamiento crítico, de modo que, al fortalecer el pensamiento desde las diversas destrezas intelectuales, se está fortaleciendo también el desarrollo del lenguaje y desde este marco, se proyecta al ser humano al desarrollo del pensamiento crítico.

Luego, el pensamiento crítico, manifestado en la actividad verbal comunicativa y específicamente mediante actos ilocucionarios contenidos en el discurso textual de los interlocutores es el componente fundamental para el desarrollo de la autonomía y la liberación de sí mismo.

Los actos ilocutivos determinan la eficacia de las palabras, en general de la comunicación, es decir, definen el poder existente entre las palabras y las acciones, o en otras palabras, se

argumenta para definir la relación existente entre los argumentos y las acciones humanas producto de la acción verbal comunicativa.

Así, la competencia argumentativa se configura como la habilidad necesaria de los sujetos para interactuar, zanjar y comprender los conflictos propios y de la sociedad, pero además, para liberar al sujeto del absolutismo heteronómico, por lo cual, este trabajo se delineó a partir de la necesidad de argumentar que tienen los sujetos para expresarse, comprenderse y comprender socialmente la realidad.

Sin embargo, cabe aclarar que la pura necesidad no hace de los sujetos personas con capacidad argumentativa eficaz, ni tampoco las hace críticas de la realidad que les circunda, por lo tanto, se hace necesario que la educación se ocupe de formar a los sujetos en la competencia argumentativa para desarrollar su pensamiento crítico mediante modelos estructurados que aporten a la construcción de la intersubjetividad.

La praxis desarrollada en este trabajo, la cual se basa en el fortalecimiento de destrezas y subdestrezas intelectuales para el desarrollo del pensamiento crítico mediante la intervención de la escritura argumentativa en estudiantes de grado undécimo, se constituye en un referente y en la necesidad de ser complementado por las diversas áreas curriculares de tal manera que la formación de estudiantes en pensamiento crítico-argumentativo sea un sistema que permita una estrategia pedagógica inherente a todas las áreas del conocimiento.

Proponer investigaciones cuyo marco sea la estructuración argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico traerá como consecuencia una modificación de la concepción curricular de las áreas del conocimiento, una formación de ciudadanía y fortalecimiento del tejido social teniendo en cuenta la desazón de la posmodernidad.

Fortalecer el pensamiento crítico-argumentativo permitirá el desarrollo de sujetos que se piensan a sí mismos pero en relación con las instituciones sociales y los sujetos que las conforman y por consiguiente instituciones sociales más humanas y capaces de enfrentar el acelerado cambio al que se encuentran sujetas.

De otro lado, la metodología de talleres utilizada en esta investigación resulta relevante en tanto que se definen paso a paso tanto la exploración acerca de la aplicación de destrezas intelectuales por parte de los estudiantes, como también, los pasos fundamentales de la intervención y por último el análisis de los resultados para determinar el alcance de los objetivos propuestos, lo que permite exponer una aplicación concreta para hacer evidentes los resultados.

Los resultados obtenidos en este trabajo permitieron deducir la importancia de investigar acerca de cómo intervenir la comprensión lectora de los estudiantes, el tratamiento que le dan a la información y la posibilidad de reestructurar la enseñanza del lenguaje, lo mismo que plantear la posibilidad de que el fortalecimiento del pensamiento crítico sea transversal a las diversas asignaturas que componen el currículo en aras de una educación de calidad.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General:

- Intervenir la escritura argumentativa en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Kimy Pernía, para determinar si mediante el uso cotidiano de destrezas y subdestrezas intelectuales su capacidad de pensamiento crítico obtiene un mayor desarrollo.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Indagar la manera como los estudiantes aplican las destrezas y subdestrezas intelectuales en sus escritos argumentativos.
- Identificar el proceso que siguen los estudiantes para la producción de la escritura argumentativa.
- Intervenir la escritura argumentativa de los estudiantes para potenciar la aplicación de las destrezas y subdestrezas intelectuales.
- Determinar si las destrezas y subdestrezas intelectuales son inherentes al proceso argumentativo de los estudiantes.
- Establecer la vinculación entre la adecuada estructuración de la escritura argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Contrastar el uso cotidiano de destrezas y subdestrezas intelectuales y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico.
- Definir si la escritura argumentativa contribuye al desarrollo académico y social de los estudiantes de grado undécimo.

2. Marco teórico

Esta propuesta tiene su sustrato teórico en las siguientes concepciones:

El ser humano de manera permanente asigna significado a la realidad y ese proceso de significación implica una internalización de la realidad desde las vivencias de la vida cotidiana (Berger y Luckman. 2001). El proceso de asignación de significado incrementa sus habilidades de pensamiento con el propósito de viabilizar su capacidad, de modo que, cada vez pueda asumir situaciones más complejas de la realidad.

En complemento de esa significación, Vigotsky (1995) explica que la relación fundamental entre pensamiento y lenguaje está determinada por el significado en tanto que la palabra configura la realidad, y por lo cual se amplía la relación Pensamiento↔Lenguaje↔Realidad, reafirmando tanto el desarrollo del pensamiento como el desarrollo del lenguaje de manera simultánea.

La declaración del consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa (1990) publicó la clasificación y subclasificación de las destrezas y subdestrezas intelectuales como configuradoras del pensamiento crítico, producto de una investigación realizada mediante el método Delphi.

En relación con tales destrezas se toma aquí la concepción de Facione (2007) acerca del pensamiento crítico concebido como ...el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio... (p. 21).

Desde esta perspectiva, Elder y Paul (2005) proponen un modelo para desarrollar el pensamiento crítico, el cual está basado en lo que ellos denominan los ocho elementos del

pensamiento, los estándares universales intelectuales y el pensamiento socrático como habilidades de pensamiento a desarrollar de manera habitual hasta alcanzar una óptima potenciación del desarrollo del pensamiento.

Ya en lo concerniente a la argumentación Habermas (1987) indica que un argumento debe comportar pretensiones de validez, ser sustentado y debe reconocerse el su carácter falible, para que esto sea posible el autor de la acción comunicativa otorga preeminencia a el sentido pragmático de la acción comunicativa, la cual está basada en los actos ilocutivos.

La racionalidad y objeto de la argumentación consiste en persuadir al interlocutor, lo que finalmente le otorga la validez al acto comunicativo y tal racionalidad, depende del nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento de los interlocutores, es decir, del desarrollo de su pensamiento crítico.

Por último, Perelman y Olbrechts (1989) basan su teoría de la argumentación en los actos lingüísticos que persiguen a su vez el acto perlocucionario de persuadir, propósito que concuerda con lo ya esbozado por Habermas (1987). Del mismo modo, estos autores explican la argumentación como un tejido de estructuras discursivas con las que se pretende la racionalidad.

2.1. Proceso de significación de la realidad

El proceso de significación de la realidad, es decir, de asignarle significado, tiene su fundamento en la interpretación e internalización que el hombre hace de la vida cotidiana, aunque sea una interpretación subjetiva de la realidad, como lo indican Berger y Luckman (2001), “es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos” (p.37).

Así, la internalización e interpretación que el hombre hace de la vida cotidiana determina, en gran parte, la asignación de significado a tal realidad. De esta manera, el lenguaje es el sistema mediante el cual se objetiva la realidad en un sistema ordenado que adquiere sentido para el hombre y que le permite construir significado a partir de la misma realidad.

El lenguaje es la experiencia de orden (Voegelin en, Ramos 2010) que no sólo estructura el significado de la realidad, sino además, determina las relaciones humanas que reasignan y reafirman ese significado, por lo cual, el hombre le confiere relevancia a los objetos, personas, experiencias y procesos que determinan su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, el hombre ratifica su existencia en la vida cotidiana a través de las interacciones humanas mediante la interacción verbal comunicativa (Morales y Cortés, 1997), en la cual los interlocutores, interpretan y comparten partes de la realidad social de la vida cotidiana, lo que indica que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados en este mundo (Berger y Luckman 2001 P. 41).

En este proceso, la realidad se internaliza por rutina y por problemas emergentes, donde estos deberán ser enfrentados y comprendidos con el pensamiento analítico y valorados a través del pensamiento crítico.

Los problemas emergentes en la vida cotidiana y en la interacción humana, son saberes nuevos que la persona internaliza, comprende, valora, les asigna significado y la lleva a desarrollar competencias de niveles cada vez más complejos para la internalización y asignación de nuevos significados a su propia realidad.

En tanto el sistema de significados de la vida cotidiana transcurra sin alteraciones, no habrá un reto necesario de ser comprendido y valorado, pero, sí se presenta alguna alteración que interrumpa tal cotidianidad, emerge un reto, una situación problemática a la cual asignarle

significado, el pensamiento analítico y el crítico buscarán el modo de integrarlo al conocimiento previo, se dará aprendizaje significativo (Ausubel. 1963) de la realidad.

La asignación de significado a problemas emergentes potencia el pensamiento para posteriores situaciones problemáticas y por consiguiente viabiliza la capacidad para asumir cada vez situaciones más complejas de la realidad de la persona.

Según Berger y Luckman (2001), la persona puede deformar la realidad al emplear el lenguaje común para interpretarla, traduce la realidad no rutinaria a la realidad de la vida cotidiana, lo cual indica procesos mentales de comprensión, de crítica, de interpretación y de internalización.

La vida cotidiana, está sujeta a una estructura temporal (Berger y Luckman. 2001), en la que se hallan una serie de hechos que no pueden ser cambiados y que implican que la persona deba sincronizar sus proyectos con esa facticidad, lo que a su vez genera en la persona una conciencia del tiempo y sus limitantes para estructurar un *proyecto de vida*.

La conciencia acerca de esa estructura temporal implica una organización jerárquica de prioridades, un amplio conocimiento de sí mismo y de su propia realidad, por lo cual, tal secuencia sistemática determina la proyección de la vida en relación con el lugar que ocupa la persona en el mundo. La estructura temporal define la biografía y la subjetividad de la persona, situándola en un espacio y tiempo que la determinan, factores que han de ser tenidos en cuenta para estructurar su proyecto de vida.

De modo que estructurar un proyecto de vida implica que la persona en algún momento de su etapa vital, se enfrenta al reto de darle otros significados a su realidad, a su vida; para ello, deberá hacer uso de un pensamiento estructurado sobre su vida cotidiana, su realidad, su *habitus* (Bordieau. 1989).

El mundo de la vida, es decir, el mundo objetivo (Habermas 1987), está determinado por los pensamientos y acciones de la persona y nada es más real para ella que el mundo de la vida (Berger y Luckman 2001).

El lenguaje, como mediador, le asigna significado a esa realidad ya objetivada, por lo cual la persona tiene dominio de su mundo próximo, lo recrea y lo reinterpreta a través del lenguaje.

Por su parte, la interacción verbal comunicativa (Morales y Cortés 1997); la intersubjetividad, permite que la construcción de la realidad sea un acto social en el cual se cumple la función fundamental del lenguaje, comunicarse para ratificar la existencia en el mundo y asignarle significado al mismo. No es posible existir en el mundo de la vida sin la continua comunicación con el otro, o dicho de otro modo, soy realidad para el otro en tanto establezca comunicación con él.

De lo anterior se colige que el sentido común mencionado por Berger y Luckman (2001), es el nexo que permite compartir significados y en esto radica la necesidad de argumentar en la mayor parte de situaciones de habla que se establecen en el mundo de la vida (Habermas 2001).

El conocimiento de tal sentido común, en la interacción verbal, exige a la persona poner en funcionamiento su capacidad mental para *hipotetizar*, *extrapolar* y hacer *conjeturas* en relación con las pretensiones de validez que dimanen de los argumentos compartidos, pues como lo explicitan Berger y Luckman (2001), es posible que el mundo de la vida presente situaciones problemáticas que requieren a la persona integrar tal situación a sus presaberes para enriquecer así el conocimiento que se tiene de la realidad (P. 42).

Sin embargo, los autores aclaran que todo aquello que sea producto de la suposición no se puede dar por sentado e integrarlo al conocimiento, será necesario verificarlo y analizarlo, he

aquí un aspecto que asigna relevancia a las destrezas del pensamiento que estructuran el pensamiento crítico, pues ellas contribuyen en la interacción verbal comunicativa a internalizar la realidad con un sentido común.

En la interacción se pone en juego la destreza intelectual de interpretación dado que el uso del lenguaje por los interlocutores permite objetivar sus experiencias del mundo de la vida y esto hace que la persona deforme la realidad de las mismas al interpretarlas, es decir, una vez internaliza tales experiencias las subjetiva y las pone de manifiesto nuevamente mediante el lenguaje común y esto hace que haya una transformación de la realidad.

Si se da por sentado que la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros (Berger y Luckman. 2001), se hace necesario tener en cuenta la dimensión pragmática en la interacción verbal comunicativa, puesto que los elementos que componen tal dimensión (actos ilocucionarios, semántica, semiosis, contexto, participantes, lugar, tiempo, intenciones, pretensiones de validez, actitudes, estrategias de comprensión, actos perlocutivos, signos extra y paralingüísticos) contribuyen sustancialmente a la internalización que se hace de la realidad y al significado que se le asigna mediante el lenguaje.

Cada situación de habla, cada interacción es un aprehender al otro (Berger y Luckman. 2001), es aprehender la realidad a través del lenguaje, es subjetivarla y objetivarla asignándole significado para sí y para los interlocutores. La interpretación de la realidad depende entonces, del esquema cultural que forma la subjetividad de la persona humana, y esto a la vez conforma la estructura social al estar formada por el componente pragmático y por el esquema cultural.

En este sentido, Morales y Cortés (1997) parafraseando a Berger y Luckman (2001) exponen que el paradigma de la interacción social comunicativa (P.15), contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, en tanto que, existe una interacción entre interlocutores, actividad humana, comunicación verbal y contexto sociocultural.

La realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas (Berger y Luckman. 2001 P. 53), por lo cual, los argumentos, las expresiones y los objetos creados, cumplen con actos ilocutivos; fueron creados para expresar algo para indicar una intención comunicativa, por lo tanto, significar la realidad es producir signos con la intención comunicativa de externalizar esa realidad.

En conclusión, las subjetivaciones del mundo de la vida, tienen su sustrato en la significación que se asigna a través del lenguaje, el mundo de la vida cobra significado a través del lenguaje compartido y si no hay una comprensión de él no hay comprensión de la realidad, o como bien lo explican Berger y Luckman (2001): “por lo que cabe decir que el lenguaje hace "más real" mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo” (P. 56).

Finalmente, el acopio social logrado a través del lenguaje permite al ser humano ubicarse en este mundo, es decir, su acervo cultural y social mediado por el lenguaje le asignan un status y un lugar en la realidad, por lo cual, la dimensión pragmática determina la amplitud de la estructura mental en cuanto se adquiere conocimiento por tal dimensión del lenguaje.

2.2. Pensamiento, lenguaje y realidad

“El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encamado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento”.
Vigotsky L. 1995 p. 90.

Vigotsky (1995) indica que la primera relación entre pensamiento y lenguaje está dada por el significado, puesto que éste establece la interconexión entre ambos. Explica que la *palabra* es la generalización de la realidad, y en este punto cabe resaltar, entonces, la relación Pensamiento↔Lenguaje↔Realidad, por lo tanto, el significado que a través de la palabra se le asigna a la realidad configura tanto el desarrollo del pensamiento como el desarrollo del lenguaje de manera simultánea (p. 11).

El autor plantea que para establecer la relación entre pensamiento y lenguaje se hace necesario el análisis semántico, y en ello radica el modo o proceso como el ser humano le asigna significado a la realidad; por lo cual se deduce, que el nivel de comprensión e internalización de la realidad que posea o desarrolle el ser humano determina el significado que se asigna a la realidad y este proceso e interconexión entre Pensamiento↔Lenguaje↔Realidad determina a su vez el desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Vigotsky (1995), citando a Sapir, y en relación con Habermas indica que el mundo de la vida al ser interiorizado, primero es simplificado por el pensamiento y luego generalizado por el lenguaje, proceso que hace transmisible a otros la experiencia subjetiva del mundo de la vida (P. 12), por lo cual, se comprende al lenguaje como el sistema mediatizador que posibilita la transmisión del pensamiento a los demás ya que es el vehículo a través del cual se transmite la experiencia del mundo de la vida y de la construcción del mundo subjetivo.

El ser humano, convierte la realidad en conceptos, en significados, que al ser generalizados por el lenguaje, hacen posible la comunicación. La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje (Vigotsky. 1995. P. 13).

Vigotsky (1995) explicita un esquema del desarrollo del pensamiento centrado en el lenguaje así, el lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico (p.21). En el esquema de desarrollo propuesto por Vigotsky (P. 21), se deduce que el mundo de la vida, es el configurador del mundo subjetivo, es decir, la internalización de la realidad se realiza por imitación de las conductas sociales aprehendidas, posteriormente, esto se convierte en

lenguaje egocéntrico, luego en lenguaje interiorizado y finalmente lenguaje comunicativo, es decir, lenguaje social nuevamente pero más estructurado debido a la construcción subjetiva que el ser humano hace de todo aquello que internaliza.

En términos generales, la configuración inicial del lenguaje y que contribuye al desarrollo del pensamiento, se debe a la experiencia directa que tiene el ser humano con la realidad, el modo como la manipula y la internaliza prefiguran el lenguaje egocéntrico y posteriormente el lenguaje interno estructurando así al pensamiento.

De acuerdo con el autor, el desarrollo de lenguaje y del pensamiento mismo, varía en relación con el medio en el cual el ser humano interactúa, es decir, el lenguaje puede ser más social o más egocéntrico en relación con el medio (p.24).

Vigotsky (29) indica que:

"A través del estudio genético del pensamiento y el lenguaje se ha descubierto que su relación sufre muchos cambios y se ha establecido que sus progresos no son paralelos. Ambas curvas de crecimiento se cruzan y entrecruzan, pueden desenmarañarse y discurrir lado a lado, aún fusionarse por un tiempo, pero siempre vuelven a divergir. Esto se aplica tanto a la filogenia como a la ontogenia". (p.29).

Vigotsky (1995) explica que sus estudios le han permitido llegar a varias conclusiones sobre el lenguaje y la inteligencia de los monos; aquí se destacan las siguientes:

1. Pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas.
2. Las dos funciones se desarrollan a lo largo de líneas diferentes, independientemente una de otra.
3. No existe una correlación definida y constante entre ellos.
4. En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento.

De las anteriores conclusiones el autor explica:

...antes que el lenguaje está el pensamiento involucrado en el uso de herramientas, es decir, la comprensión de las conexiones mecánicas, y la invención de medios mecánicos para fines mecánicos o, para decirlo más brevemente aún, antes del lenguaje aparece la acción que se torna subjetivamente significativa... (p. 36)

Y de ello se puede colegir que el desarrollo del pensamiento, es fundamentalmente funcional.

Pero además, el psicólogo expone que el desarrollo del lenguaje es fundamentalmente social y para ello se apoya en la siguiente explicación:

...las primeras formas de comportamiento del niño y sus primeras reacciones a la voz humana (efectuadas por Charlotte Bühler y sus colaboradores) han demostrado que la función social del lenguaje se manifiesta ya claramente durante el primer año, en la etapa preintelectual del desarrollo del lenguaje (p. 36).

Tempranamente, durante la primera semana de vida, se observan respuestas bastante definidas a la voz humana, y la primera reacción específicamente social se produce durante el segundo mes. Estas investigaciones dejaron establecido también que las risas, los sonidos inarticulados, los movimientos, etc., constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida del niño (p. 37).

Vigotsky (1995) enseña que aproximadamente a la edad de dos años se presenta la interconexión entre pensamiento y lenguaje debido a que las curvas de desarrollo de ambos se encuentran, en este entrecruzamiento, y ante el deseo de saber cómo se nombran las cosas, el lenguaje se pone al servicio del intelecto y paulatinamente se da el crecimiento del vocabulario.

En primer lugar el niño conoce las palabras dadas por las personas de su contexto, luego, ante la necesidad de nombrar más objetos y personas, el niño establece una relación entre los objetos y los signos, descubre así la función simbólica de las palabras. Este proceso pasa de una necesidad de expresión afectiva y de una necesidad de satisfacción de necesidades a una fase intelectual (Vigotsky. 1995. P.38).

Vigotsky (1995) concluye que el descubrir la palabra, está determinado por un nivel relativamente alto en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, y lo enfatiza cuando dice

que: el lenguaje no puede ser "descubierto" sin el pensamiento (p. 37), aclara que para establecer de manera precisa la relación entre pensamiento y lenguaje, se hace imperante un amplio conocimiento del desarrollo del lenguaje interiorizado (p. 38). Para ello, el autor plantea que existe un eslabón entre el lenguaje externo y el interiorizado haciendo referencia al lenguaje egocéntrico del que hablaba Piaget.

En relación con lo expuesto anteriormente, Vigotsky (1995) teoriza que el lenguaje cambia su función, es decir, existe un proceso de transición del lenguaje externo al interiorizado donde el desarrollo del lenguaje involucra el uso de signos y tal operación se establece a partir de cuatro etapas.

La primera corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal; la segunda, es la experiencia del niño con las propiedades físicas de su cuerpo y con las de su entorno inmediato y, luego de esa experiencia, la tercera etapa, es en la cual se evidencian, a partir de signos externos, operaciones mentales que el niño utiliza para la resolución de problemas, esta etapa, en lo que respecta al lenguaje, corresponde a la fase egocéntrica Vigotsky (1995. P. 40).

A la anterior etapa sigue una cuarta que Vigotsky (1995) denomina crecimiento interno donde las operaciones mentales externas se vuelven internas, a esto el autor le llama lenguaje interiorizado, y concluye indicando que de ese mismo lenguaje interiorizado se parte nuevamente hacia el lenguaje externo siendo este cada vez más estructurado.

De ello, asegura Vigotsky (1995), que "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño" (p. 43). Y define al lenguaje como "el crecimiento intelectual del niño a partir del dominio de los medios sociales del pensamiento".

Dentro del anterior proceso, la palabra es para el niño una característica de los objetos y no un signo que los representa, una vez interiorizada la palabra y cuando el niño opera

mentalmente a partir de ella, se consolida ésta como signo, es decir, a partir de la palabra le confiere significado a los objetos, a la realidad.

De otro lado, y a partir de la significación de la realidad con palabras, sigue el proceso de la formación del concepto puesto que “El memorizar las palabras y conectarlas con objetos, no conduce en sí mismo a la formación del concepto...” (Vigotsky. 1995 p. 45).

Según Vigotsky (1960) las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados y los signos son los medios para dominarlos y dirigirlos (Vigotsky. 1995). De acuerdo con esto, el autor expresa que la *palabra* es el signo mediatizador en el proceso de la formación del concepto.

El proceso de las funciones psíquicas superiores en relación con la palabra como signo, sólo se alcanza hasta la pubertad (Vigotsky. 1995). A partir de esta afirmación se puede indicar que en esta etapa se halla la importancia de iniciar un proceso pedagógico centrado en el desarrollo de la capacidad argumentativa, pues asignar al adolescente situaciones que exijan de él mayores niveles de comprensión, es favorecer el crecimiento léxico, pero además estimular, entre otros procesos, la capacidad para crear conceptos y redes de conceptos que le permitan estructurar argumentos cada vez más complejos como producto del sentido crítico con que aprehende la realidad.

Una pedagogía desde y para el desarrollo del pensamiento crítico es muy importante para el proceso de argumentación, puesto que el adolescente ya está en capacidad no sólo de comprender conceptos, sino de redefinirlos y de producir otros, producto del sentido crítico de su pensamiento.

De otro lado, Vigotsky (1995) asegura que el pensamiento transitorio del adolescente comporta tres obstáculos que generan una discrepancia entre la actitud para formar conceptos y la habilidad para definirlos (p.63).

La primera dificultad estriba en que una vez que el adolescente ha formado un concepto y se encuentra ante una situación nueva, le es difícil extrapolar tal concepto a situaciones diferentes a las cuales lo construyó.

El segundo problema consiste en redefinir un concepto cuando este ya no se encuentra relacionado con la situación original en la cual se formó, por lo cual el adolescente debe resignificar el concepto haciendo uso del pensamiento abstracto.

Y la tercera complicación radica en la aplicación de un concepto ya redefinido, resignificado en el plano abstracto a una nueva situación de carácter concreto.

Por lo anterior, se indica que un proceso mediatizador que propenda por una adecuada transición del pensamiento adolescente hacia la formación de conceptos en el proceso: formación de concepto a partir de lo concreto→aplicación del concepto en un plano abstracto→aplicación del concepto resignificado a una nueva situación concreta; está directamente relacionado con el desarrollo de la habilidad concerniente a la escritura argumentativa para el desarrollo del pensamiento crítico.

Como se indicó anteriormente, el uso de la palabra en el paso de la infancia a la adolescencia para la construcción de conceptos, es decisivo puesto que como se indicó anteriormente la palabra mediatiza el desarrollo de conceptos cada vez más estructurados y complejos para significar la realidad.

Por tal razón, el proceso de escritura argumentativa con el objeto de desarrollar el pensamiento crítico redundará en la adquisición de nuevo léxico, en la interconexión de familias de palabras y en el caso de los adolescentes de comprensión y creación de conceptos, proceso que redundará en un mayor desarrollo del pensamiento puesto que se amplía el desarrollo de las destrezas intelectuales pensamiento (Paul & Elder. 2003).

Aunque el adolescente es capaz de verbalizar el mundo de la vida y su mundo subjetivo, el desarrollo de la *baja* una superestructura específica lo harán consciente no sólo de su proceso

de verbalización sino también aprenderá de manera reflexiva a estructurar sus razonamientos de manera coherente y en pos de un fin específico.

En el proceso de desarrollo del significado Vigostsky (1995) plantea dos perspectivas, en una explica que la adquisición del lenguaje en el niño parte de lo particular a lo general, mientras que el proceso semántico va de lo general a lo particular, por lo cual, indica que a medida que el niño se enfrenta cada vez a situaciones más complejas, esto lo lleva a significar la realidad con más vocabulario hasta estructurar oraciones de mayor complejidad y por lo tanto esto le permite expresar pensamientos más complejos. (p.94).

En su infancia el ser humano no establece la diferencia entre referente y significado, es decir, sólo se usa la palabra para nominar la realidad, (Vigostsky.1995 p. 97) posteriormente y a través de la palabra se le confiere significado a esa realidad puesto que, una cosa es lo que la realidad denota y otra lo que el pensamiento connota de ella.

Comprender el pensamiento del otro y asignarle significado depende de la comprensión de los actos ilocutivos, es decir de la denotación que se puede hacer de la intención detrás de las palabras, puesto que, en la interacción verbal comunicativa, en la función pragmática de la misma y, de acuerdo con Vigotsky (1995), el origen del pensamiento está en los deseos, necesidades, intereses y emociones.

La interpretación de la realidad exige al ser humano habilidades lingüísticas y cognitivas (Borja. 2007). Es claro, y como se expresó con anterioridad, que existe una relación de doble vía entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje, por ello, la interpretación de la realidad requiere un coherencia entre el avance lingüístico y la estructura cognitiva.

Este proceso, demanda otro de metacognición, es decir, una reflexión en el cómo se aprende y cómo la significación de la realidad depende en buena medida del nivel de lenguaje alcanzado. No sólo la experiencia directa con la realidad fundamenta el conocimiento, puesto que la realidad se presenta como un sistema constituido por múltiples lenguajes, la hace

susceptible de ser interpretada por quienes han desarrollado cierto nivel de lenguaje y por lo cual comprenden los códigos inherentes a la realidad, asignándole significado a la percepción que de ella se hace.

La realidad se presenta como un conjunto de signos y símbolos que el ser humano interioriza y les asigna significado, por lo cual, y como lo indica Borja (2007), nuestras propias formas de pensar y percibir el mundo están encauzadas por canales específicos a través de lenguajes socialmente regularizados (p. 17), y como lo ratifica Morris (1962) el lenguaje es un fenómeno de signo de naturaleza social (p. 41), por lo cual los signos que componen la realidad constituyen el lenguaje social susceptible de ser interpretado.

Desde este marco, se puede definir lenguaje como el proceso de significación de la realidad, proceso que se hace cada vez más complejo dependiendo de los contextos en los cuales se hace uso del lenguaje y debido a los actos de habla (Searle. 1990) en la interacción verbal comunicativa (Morales & Cortés. 1997).

Como complemento, y con base en Varó (2013), se toma aquí la definición de pensamiento como el proceso mental mediante el cual los seres humanos, en contacto con la realidad material y social, elaboran conceptos, los relacionan entre sí y adquieren nuevos conocimientos (p.2), tanto los conocimientos como los conceptos, son comunicables a partir del lenguaje, de lo cual se infiere que el lenguaje es el instrumento del pensamiento para significar la realidad.

Llegando ya a este punto, se puede enfatizar que el lenguaje como medio y mediador, no sólo permite interpretar e internalizar la realidad, sino externalizar la subjetividad, ¿pero cómo?, a través de la argumentación, es decir, y retomando a Morales y Cortés (1997. p. 82), la interacción verbal comunicativa supone que el lenguaje expresa un conocimiento que posee la persona humana de la realidad social, siendo ésta un producto de las acciones humanas, por lo cual, las razones de validez manifestadas en un ejercicio intersubjetivo en el que median modos de habla, situaciones de habla, eventos de habla, actos ilocutivos y perlocutivos, deberán

dar cuenta de una combinación entre el conocimiento y el análisis que la persona haga de él y de la realidad circundante para interactuar.

Argumentar, en palabras de Habermas (1992) es el “tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos”.

2.3. El método Delphi y la declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa respecto del pensamiento crítico

2.3.1. Método Delphi

Delphi (Delfos, en español) fue el recinto del templo de Apolo en el que se encontraba el famoso oráculo de Delfos y al que acudían griegos de todas las clases sociales consultaban a los dioses, a través de su sacerdotisa, acerca de eventos futuros y de las decisiones que debían tomar. La sacerdotisa en trance emitía un consejo que era interpretado por los sacerdotes, expertos en interpretar el oráculo. La interpretación era entregada entonces al interesado, quien ahora podía tomar una decisión apoyada en la opinión de los expertos.

A mediados del siglo pasado, la RAND Corporation (institución militar estadounidense) desarrolló el método DELPHI con el propósito principalmente de analizar el potencial militar de la tecnología del futuro y los posibles problemas políticos y su resolución (Gordon.1994). Desde entonces, es utilizado en muchos campos para estructurar el procesamiento de comunicación grupal.

El método Delphi o también conocido como la técnica Delfos consiste en buscar o indagar para obtener, de forma sistemática, el consenso de un grupo de expertos de amplio conocimiento sobre una temática específica aunque su formación puede ser en diversos campos; de forma anónima realiza una construcción de conceptos respecto de la temática

consultada, el coordinador, que es el investigador es el único que conoce a los miembros del grupo de expertos, y es el responsable de sistematizar la información. Los expertos nunca se reunirán, el trabajo se hace a distancia y el coordinador se encarga de enviar a los participantes el análisis de la información colectada. Esta técnica se ha utilizado comúnmente con un propósito prospectivo con el objeto de predecir el funcionamiento de sistemas de temas complejos que pueden influir en la sociedad.

El hecho de consultar a un grupo de expertos en la temática garantiza la fiabilidad de la información, además la técnica evita los conflictos por liderazgo o diferencias de opinión entre expertos ampliando la libertad para opinar, comentar y proponer, aumentando la creatividad de los expertos y generando un compromiso por igual por parte de ellos (Ringer s.f.).

El coordinador de la investigación debe tener conocimiento sobre el tema y manejar la información de manera objetiva para evitar los sesgos, pues dada su complejidad requiere de suficiente tiempo y disposición para la sistematización de la información. Su función es compilar la información, sintetizar las respuestas, clasificar y categorizar por campos según sea el caso y los criterios elegidos en relación con los objetivos del trabajo.

Una vez realizado el proceso el coordinador redistribuye la información procesada con el propósito de que los expertos conozcan la opinión de los demás integrantes, pero sin conocer a quien corresponde los postulados sobre el tema.

En general la técnica Delfos se desarrolla a partir de los siguientes pasos:

1. Formación de un equipo para emprender y supervisar el proyecto.
2. Selección de unos o más expertos a participar en el ejercicio.
3. Desarrollo de la primera ronda de cuestionarios Delphi.
4. Probar el cuestionario con participantes de control.
5. Transmisión de los primeros cuestionarios a los miembros del panel.
6. Análisis de la primera ronda de respuestas.
7. Preparación de la segunda ronda preguntas.
8. Transmisión de la segunda ronda preguntas a los panelistas.

9. Análisis de la segunda ronda de respuestas.
10. Volver al paso 7 hasta lograr estabilidad en los resultados.
11. Preparación de un informe por parte del equipo supervisor.

La técnica Delfos exige ser muy meticuloso en la elección de los expertos, los cuestionarios deben prepararse con detalle y ser probados para evitar la ambigüedad antes de ser enviados a los expertos, los estudios requieren una gran cantidad de tiempo inevitablemente, algunos participantes abandonarán durante el proceso (Gordon. 1994).

Gordon (1994) asegura que la mayor fortaleza de la técnica Delfos es su habilidad para explorar tranquila y objetivamente situaciones que requieren un juicio razonado, en contraste, su debilidad radica en que fácilmente se hacen preguntas que podrían realizarse con mejores técnicas. En resumen, la técnica Delfos es una técnica poderosa cuando se usa para buscar respuestas a las preguntas adecuadas. (p. 9).

2.3.2. Declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa respecto del pensamiento crítico

En los años ochenta se determinó en Estados Unidos que la educación había de estar centrada en la investigación, el aprendizaje y el pensamiento y para ello se promovió en el curriculum K12, (programa que abarca desde Kindergarten hasta grado 12 de educación básica, de seis años de educación primaria , cuatro años de la escuela de secundaria , y dos años de preparatoria), para dar tiempo suficiente para que dominar conceptos y desarrollar habilidades a lo largo de la vida de los estudiantes y preparar a los graduados para la educación terciaria en el desarrollo de competencias de nivel medio , el empleo y el emprendimiento.

Dentro de este contexto, se planteaba igualmente la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y por ello se plantearon preguntas como: ¿Cuáles son exactamente esas habilidades y disposiciones que caracterizan el pensamiento crítico? ¿Cuáles son algunas

maneras eficaces de enseñar pensamiento crítico? ¿Y cómo puede se puede evaluar el pensamiento crítico?

La Asociación Filosófica Americana, a través de su Comisión de Pre-College de Filosofía, tomó gran interés en el pensamiento crítico y su impacto en la profesión. En diciembre de 1987 ese comité inició una investigación sistemática sobre el estado actual del pensamiento crítico y una evaluación del mismo, cuyo producto es conocido como “Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa”. (The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990). Esta investigación se desarrolló mediante la el Método Delphi o técnica Delfos descrita con anterioridad.

El grupo Delphi participó en seis rondas de preguntas que requerían respuestas bien pensadas y detalladas. Para evitar la influencia indebida que surge de la situación profesional de cualquier experto, cada ronda de preguntas fue iniciada por el director del proyecto y todas las respuestas se coordinan a través de esa persona. La participación en este proyecto de investigación no implica que una persona está de acuerdo con todas las conclusiones.

El producto de este proyecto de investigación, entre otros, es la clasificación y subclasificación de las destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico.

2.4. Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico

2.4.1. Interpretación. Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

- 2.4.2. Análisis.** Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.
- 2.4.3. Evaluación.** Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.
- 2.4.4. Inferencia.** Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.
- 2.4.5. Explicación.** Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.
- 2.4.6. Explicación.** Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.

2.5. Pensamiento crítico

Teniendo en cuenta las múltiples definiciones de PC, se hace necesario puntualizar la definición que sustenta esta propuesta, por considerar que abarca en gran medida las más relevantes concepciones, por lo tanto, se enunciarán primero algunas de ellas para luego explicitar el concepto sobre el cual se apoya el presente trabajo.

En primer lugar, Scriven (1992), expone su concepto como: "...proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción". Aquí que el autor esclarece el PC, como una serie de pasos sistemáticamente organizados en relación con habilidades de pensamiento específicas, enfatizando que el PC es un proceso dinámico.

Por su parte, González Zamora (2007) plantea la definición de PC como la "...forma de pensar responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios". Y complementa diciendo que es "...forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando."

Complementando, Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) dicen acerca del PC:

"es un valor y un fin eminentemente práctico, está basado en las destrezas, la perspicacia y los valores esenciales para vivir el ideal de vida consciente que preconizaban los antiguos griegos. Pensar críticamente es una manera de vivir y de aprender que fortalece a la persona y, en el caso de los educadores, el pensar críticamente fortalece, consecencialmente, a los estudiantes, a través de la práctica didáctica".

Se observa la relevancia del PC como valor de la persona pero a la vez se plantea como un estilo de vida y proyecta la definición hacia el quehacer docente, dando a entender la importancia del rol del profesor.

De otro lado, Ennis (1985), sostiene que el pensamiento crítico es "...el pensamiento reflexivo y razonable que está dirigido a decidir en qué creer o qué hacer", es decir, en esta

definición hay una mirada hacia la metacognición, hacia el aprender y reflexionar acerca de cómo se aprende y cómo se piensa, pero con un aspecto relevante y es que se ve el pensamiento crítico como el sustento para la toma de decisiones.

Lipman (1992), postula que el PC “se fundamenta en criterios, está dirigido a juzgar, es auto correctivo y sensible al contexto. Es así como plantea tres aspectos fundamentales, los criterios, como principios reguladores del pensamiento razonado para emitir juicios, la autocorrección, que lleva indudablemente a la persona a ser consciente de sus errores y corregirlos y la contextualización, referida a las circunstancias pragmáticas que determinan una realidad, para desde su análisis emitir juicios de valor. Esto se encuentra en relación directa con el pensamiento reflexivo y razonable que menciona Ennis.

Finalmente el presente documento toma la definición dada por Facione (2007), no sólo porque retoma los postulados fundamentales del trabajo de Ennis (op. Cit.) y otros autores de gran relevancia, en cuanto a definición y habilidades del pensador crítico, sino además porque en su análisis define conceptos que complementan los enunciados anteriores y además porque el contenido de esta definición reúne las perspectivas desde las cuales se pretende dar respuesta al planteamiento del problema. Así, la definición que rige este trabajo es:

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), ... Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio... Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Facione 2007, p. 21).

Para los propósitos de este trabajo y luego de la indagación sobre una definición que indique qué es Pensamiento Crítico, de modo que abarque las perspectivas desde las cuales se pretende dar respuesta al planteamiento del problema, se toma aquí la definición dada por Facione (2007):

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), ... es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno.... (P. 21).

Se deduce entonces, que el pensamiento crítico vincula no sólo el proceso de pensar e internalizar la realidad, sino además exige emitir juicios de valor sobre ella y comunicar lo que de tal interpretación se infiere, pero de manera razonada y argumentada.

El consenso de expertos caracteriza el pensamiento crítico así:

- 1) Es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias.
- 2) Puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta.

En relación con la primera característica, es evidente un proceso sistemático de habilidades de pensamiento y en cuanto a la segunda, es irrefutable que tal pensamiento debe ser sustentado en razonamientos que den cuenta de la interiorización de un conocimiento basado en evidencias. El informe Delphi indica que las destrezas intelectuales necesarias, son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, y autorregulación. Del mismo modo, expresa que a cada destreza subyacen varias subdestrezas que les son propias.

Habermas (1987), expone que el saber puede ser criticado (P.24), puesto que en la acción comunicativa están latentes la verdad y la duda, por ello el acto comunicativo puede ser criticado, Habermas indica que esto le imprime el carácter de validez que puede ser criticado o defendido, es decir argumentado.

De lo anterior se concluye, como lo expone Facione (2000), que el pensador crítico ha de comportar habilidades tales como ser inquisitivo, estar bien informado, de mente abierta,

flexible, justa cuando se trata de evaluar; honesta al confrontar sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar, capacidad para retractarse; clara con ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; competente en el manejo de la información, razonable en la selección de criterios. Estas consideraciones tienen por objeto el reducir la racionalidad de una emisión o manifestación a su susceptibilidad de crítica o de fundamentación (Habermas, 1987. P. 26).

Así, Habermas explicita el concepto de *racionalidad comunicativa* indicando que éste:

“posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas” (P. 27).

Concepto que guarda directa relación, entre la interpretación social de la realidad, la relación: *pensamiento↔lenguaje↔realidad*, la importancia del pensamiento crítico; todo, objetivado por la argumentación.

2.6. El modelo de Elder y Paul

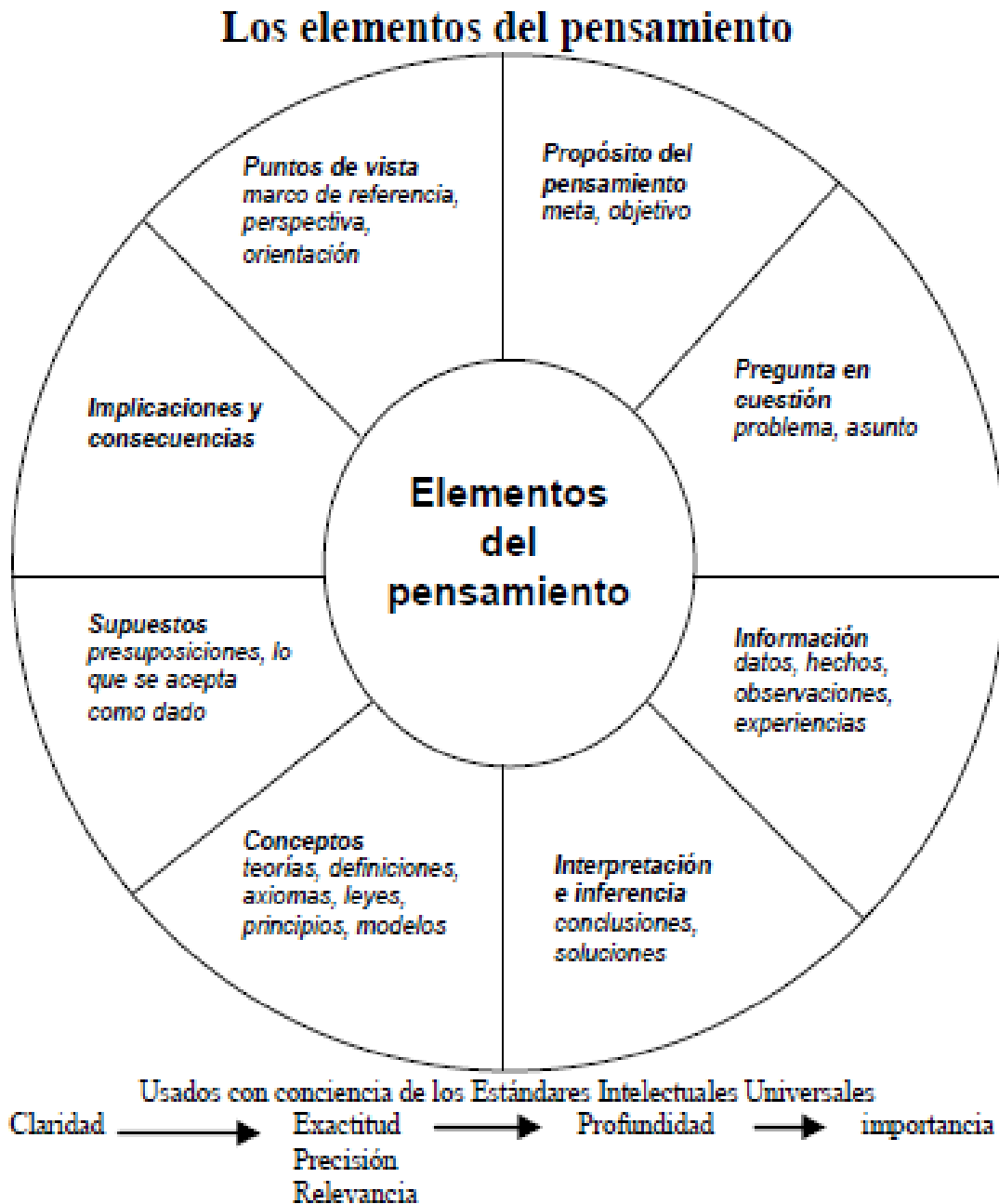
Elder y Paul (2003) definen el pensamiento crítico como ...“ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4).

Del mismo modo definen al pensador crítico así:

1. Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
2. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
3. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.

4. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
5. Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

Desde esa perspectiva, Elder y Paul plantean un modelo basado en ocho elementos del pensamiento y en Estándares Intellectuales Universales.



Grafica tomada de Elder y Paul (2003. P. 5)

El modelo se basa en primer lugar en ocho premisas que son:

1. Todo razonamiento tiene un propósito.
2. Todo razonamiento es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo.
3. Todo razonamiento se fundamenta en supuestos.
4. Todo razonamiento se hace desde una perspectiva.
5. Todo razonamiento se fundamenta en datos, información y evidencia.
6. Todo razonamiento se expresa mediante conceptos e ideas que, simultáneamente, le dan forma.
7. Todo razonamiento contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y que dan significado a los datos.
8. Todo razonamiento tiene o fin o tiene implicaciones y consecuencias.

Los autores proponen que para llegar al desarrollo de estas premisas, tanto al momento de leer un texto como al producir textos propios, se ha de partir de preguntas como:

ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO	POSIBLES PREGUNTAS
PROPÓSITO	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
INFORMACIÓN	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
INFERENCIAS/ CONCLUSIONES	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habría otra forma de interpretar esta información?

CONCEPTOS	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?
SUPUESTOS	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
IMPLICACIONES/ CONSECUENCIAS	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?
PUNTOS DE VISTA	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
PREGUNTAS	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Asimismo, Elder y Paul (2003) proponen que para verificar la calidad de un razonamiento se hace necesario tener el dominio sobre los Estándares Intelectuales Universales puesto que, en palabras de los autores “el dominio de estos estándares es pensar críticamente” (p. 10).

Los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico propenden por brindar herramientas que posibiliten a los docentes analizar qué tanto y de qué manera los estudiantes aplican razonamientos críticos a las diversas temáticas planteadas en cada una de las asignaturas.

De acuerdo con Elder y Paul (2005), al interiorizar las competencias, los estudiantes se convertirán en pensadores auto-dirigidos, auto-disciplinados y en auto-monitoreados y desarrollarán su capacidad para:

1. Plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa);
2. Recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva e imparcial);

3. Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes);
4. Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas);
5. y comunicarse efectivamente con otros para buscar soluciones para problemas complejos (p. 5).



2.6.1. Preguntas que se pueden usar para aplicar los estándares intelectuales universales

Claridad	<p>¿Podría elaborar un poco más sobre ese punto?</p> <p>¿Podría expresar ese punto de otra manera?</p> <p>¿Podría ilustrar el punto?</p> <p>¿Podría darme un ejemplo?</p>
Exactitud	<p>¿Es eso cierto?</p> <p>¿Cómo podríamos verificarlo?</p> <p>¿Cómo podríamos asegurarnos de que es verdad?</p>
Precisión	<p>¿Podría dar más detalles?</p> <p>¿Podría ser más específico?</p> <p>¿Podría precisar mejor?</p>
Pertinencia	<p>¿Cómo se conecta esto con la pregunta?</p> <p>¿Qué tiene que ver con el tema?</p> <p>¿Cómo nos ayuda en el tema?</p>
Profundidad	<p>¿Cómo enfoca o maneja la respuesta las complejidades de la pregunta?</p> <p>¿Cómo se tienen en cuenta los problemas que involucra la pregunta?</p> <p>¿Está atendiendo la pregunta los factores más significativos?</p>
Amplitud	<p>¿Es necesario considerar otro punto de vista?</p> <p>¿Hay otra manera de enfocar este problema?</p> <p>¿Cómo podría mirarse esto desde una perspectiva conservadora?</p> <p>¿Cómo se vería esta situación o problema desde el punto de vista de....?</p>
Lógica	<p>¿Es esto verdaderamente lógico?</p> <p>¿Esto se desprende de lo que se dijo?</p> <p>¿De qué manera lo hace?</p> <p>¿Por qué antes la implicación era una y ahora parece ser otra?</p> <p>¿Cómo pueden las dos ser ciertas?</p>
Importancia	<p>¿Es este el problema más importante que hay que considerar?</p> <p>¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse?</p> <p>¿Cuál de estos datos es el más importante?</p>
Imparcialidad	<p>¿Tengo un interés personal en este asunto?</p> <p>¿Represento justamente los puntos de vista de otros?</p>

Extractado de la “Mini-Guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas (Concepts and Tools)” que a su vez, hace parte de la serie “Guía del Pensador”, editada por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

Dentro de este modelo, Elder y Paul (2003) ilustran acerca de ocho características intelectuales esenciales que ha de desarrollar el pensador crítico (p. 16):

CARACTERÍSTICA	DEFINICIÓN
Humildad intelectual	Estar consciente de los límites de su conocimiento, incluyendo especial susceptibilidad ante circunstancias en las cuales el egocentrismo propio puede resultar engañoso; sensibilidad hacia el prejuicio, las tendencias y las limitaciones de su punto de vista.
Entereza intelectual	Estar consciente de la necesidad de enfrentar y atender con justicia, ideas, creencias o visiones hacia las que no se siente atracción. No se puede aceptar pasivamente lo que se ha aprendido.
Empatía intelectual	Ponerse en el lugar del otro para entenderlo. Se logra a partir del razonamiento de los puntos de vista del otro.
Autonomía intelectual	Dominar de forma racional los valores y las creencias que se tienen y las inferencias que se hacen. Pensar por sí mismo. Analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia.
Integridad intelectual	Reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar. Someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que se exige de los demás.
Perseverancia intelectual	Adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros y una necesidad de enfrentarse por más tiempo con la confusión y con los asuntos irresueltos para lograr un entendimiento o una comprensión más profunda.
Confianza en la razón	Confiar en que la gente puede aprender a pensar por sí mismos, a construir visiones racionales, a llegar a conclusiones razonables, a pensar de forma coherente y lógica, a persuadirse por medio de argumentos lógicos y a ser seres razonables a pesar de la sociedad y de los obstáculos inherentes al carácter y a la condición humana.
Imparcialidad	Estar consciente de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos o intereses personales. Implica adhesión a los estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo o su grupo pueda obtener.

Extractado de la “Mini-Guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas (Concepts and Tools)” que a su vez, hace parte de la serie “Guía del Pensador”, editada por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>). Editado por el autor.

En su documento “Estándares de competencia para el pensamiento crítico” (2005), Elder y Paul muestran que para desarrollar las características intelectuales esenciales los pensadores críticos deben aplicar de manera rutinaria los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento.

Por lo cual, realizan una ampliación de los estándares intelectuales universales y explican cada uno de ellos mediante una clasificación así; del estándar uno al estándar ocho los relacionan con los ocho elementos del pensamiento mencionados con anterioridad; el estándar nueve con la evaluación del pensamiento. Del estándar diez al estándar diecisiete con las disposiciones que ha de tener el pensador crítico. Los estándares dieciocho y diecinueve, con el pensamiento egocéntrico y socio-céntrico como barreras para el desarrollo del pensamiento racional. Los estándares veintiuno al veintitrés los enfocan a las habilidades del aprendizaje y, los estándares veinticuatro y veinticinco con dominios específicos del pensamiento.

2.7. Pensamiento Crítico↔Aprendizaje↔Educación

Bajo la interrelación de Pensamiento Crítico↔Aprendizaje↔Educación y el modelo planteado, Elder y Paul (2003, 2005) se propone que un docente, al impulsar estas habilidades, lo debe hacer con el propósito de desarrollar las características del pensamiento (p. 7). Por lo cual, indican que desarrollar las habilidades de pensamiento y las habilidades de pensamiento crítico es posible hacerlo en las diversas asignaturas.

Los autores argumentan que en el proceso de enseñanza aprendizaje se debe privilegiar el proceso mediante el cual se llega al desarrollo de los contenidos inherentes a una asignatura y no dar preeminencia al qué se enseña dejando a la deriva el procedimiento puesto que, bajo este orden la educación ha sacrificado el desarrollo del pensamiento y la metacognición.

Desde estos postulados Elder y Paul (2005) resaltan el Pensamiento Crítico como el método indicado para alcanzar no sólo el contenido temático, sino, además, un amplio desarrollo de los procesos de pensamiento, y agregan que, el primer paso es que el docente sea el primero en desarrollar un amplio dominio sobre el proceso que implica el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de modo que pueda estructurar un método que viabilice el desarrollo del pensamiento en sus estudiantes.

Dado que el pensamiento no se da en el vacío, los autores explican que el contenido es fundamental para el desarrollo del pensamiento, pero a la vez aclaran que el contenido cobra relevancia en tanto sea procesado por el pensamiento.

Las disciplinas determinan los contenidos que las configuran, de modo que pensar en función de la disciplina a partir de sus contenidos, es interiorizar el objeto de tal disciplina (Elder y Paul. 2005). Durante décadas la educación ha estado centrada en un aprendizaje memorístico ya que no se da prevalencia al pensamiento crítico y por ello los estudiantes no interiorizan el conocimiento (Elder y Paul. 2005. P. 10). Si los estudiantes sólo memorizan conceptos les es muy difícil asignarle significado a la realidad.

Las habilidades del pensamiento y el pensamiento crítico, como método para abordar los contenidos inherentes a las asignaturas, son el vehículo que permitirá a los estudiantes no sólo acercarse al contenido y al universo de un área del conocimiento, sino además, el proceso para construir conocimiento.

Desde el modelo de Elder y Paul (2005) se dice que el desarrollo de pensadores críticos es a la vez la construcción de ciudadanía, en tanto que, el pensador crítico además de ser una persona educada es una persona que busca el beneficio común de los miembros de la sociedad. Los autores hacen énfasis en que enseñar a pensar de manera crítica, implica estructurar un

currículo basado en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en todos los grados de escolaridad.

En palabras de Elder y Paul (2005):

...la única manera de aprender cualquier disciplina es aprender a pensar críticamente hacia el interior de esa disciplina. El pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo y para todos los niveles en la educación. Permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más autointrospectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas (p. 15).

2.8. La calidad del pensamiento la determina la calidad de las preguntas (Elder y Paul 2002)

El joven discípulo de un filósofo sabio llega a casa de este y le dijo:

*-Maestro, un amigo suyo estuvo hablando de usted con malevolencia
-¡Espera! -lo interrumpió el filósofo-. ¿Ya hiciste pasar por las tres rejas lo que vas a contarme?*

- ¿Las tres rejas?

-Sí. La primera es la reja de la verdad. ¿Estás seguro de que lo que quieres decirme es absolutamente cierto?

-No; lo oí comentar a unos vecinos.

-Entonces al menos lo habrás hecho pasar por la segunda reja, que es la bondad. Esto que deseas decirme, ¿es bueno para alguien?

-No en realidad no. Al contrario...

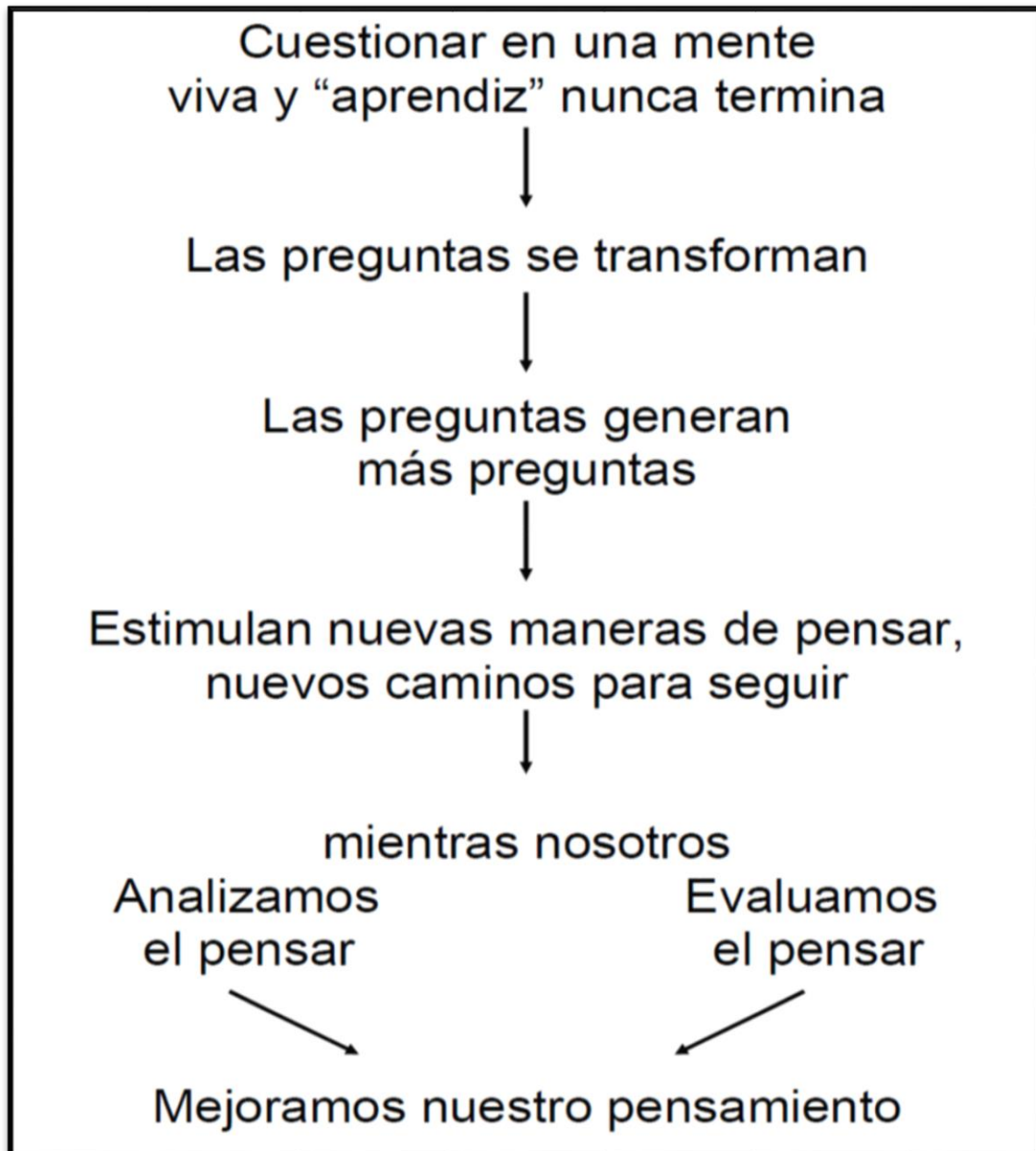
-¡Vaya! La última reja es la necesidad. ¿Es necesario hacerme saber eso que tanto te inquieta?

-A decir verdad, no.

-Entonces -dijo el sabio sonriendo-, si no es verdadero, ni bueno, ni necesario, sepúltémoslo en el olvido.

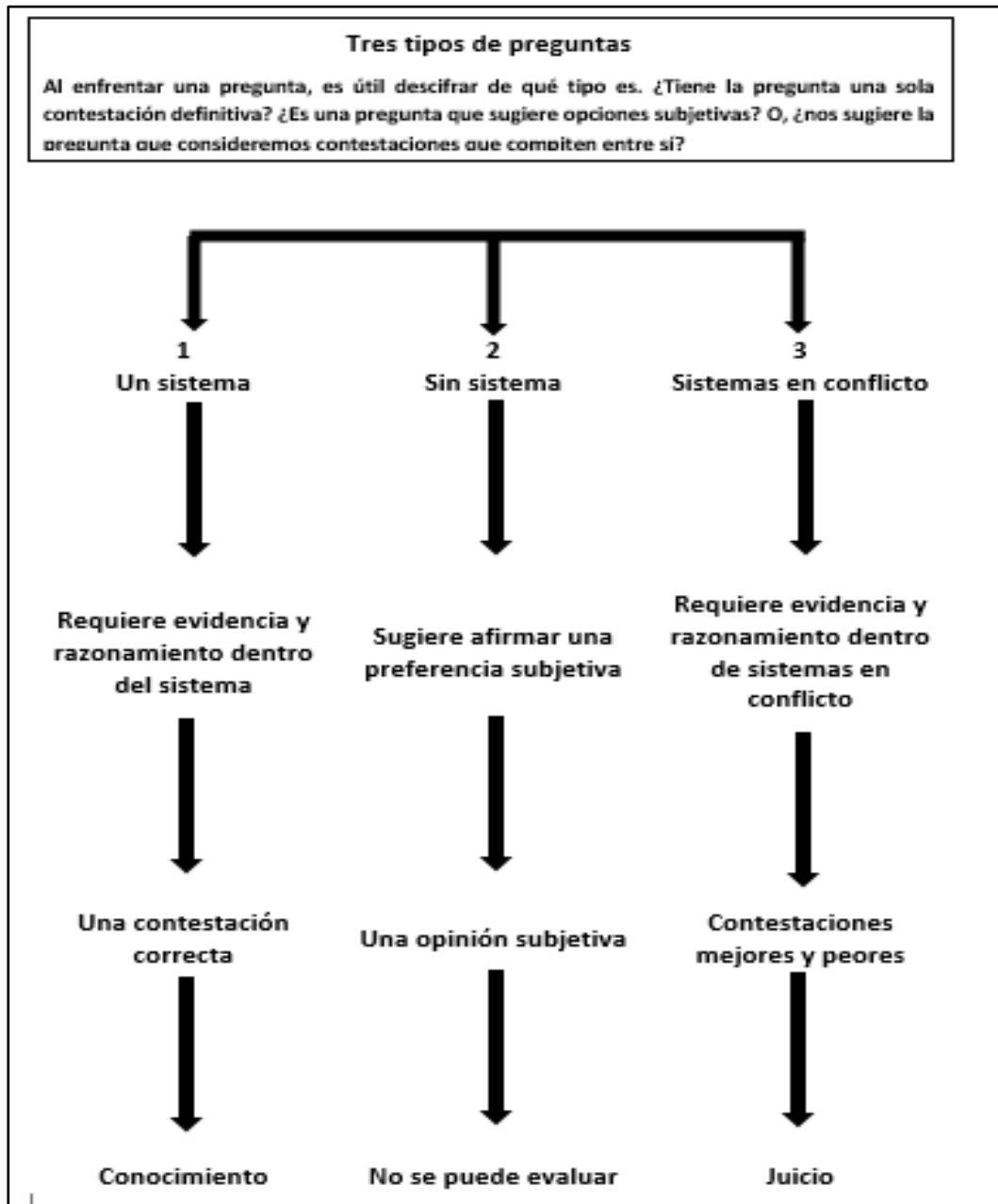
El modelo de Elder y Paul (2005), tiene su fundamento en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos, puesto que los autores consideran que la pregunta es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades del pensamiento y la interiorización del conocimiento relacionado con las diversas áreas.

Elder y Paul (2002) consideran que sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial (p. 2). Los autores han clasificado las preguntas en analíticas, evaluativas y en preguntas inherentes a las disciplinas académicas.



Extractado de "El arte de formular preguntas esenciales" editado por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

De acuerdo con Elder y Paul (2002) las preguntas analíticas están enfocadas en identificar las partes que componen una situación problemática con el objeto de analizar una a una para comprender su función dentro de un sistema y así aproximarse tanto a la comprensión como a la solución de la situación presentada. El propósito del modelo propone estructurar preguntas por cada una de los ocho elementos del pensamiento esbozados con anterioridad.



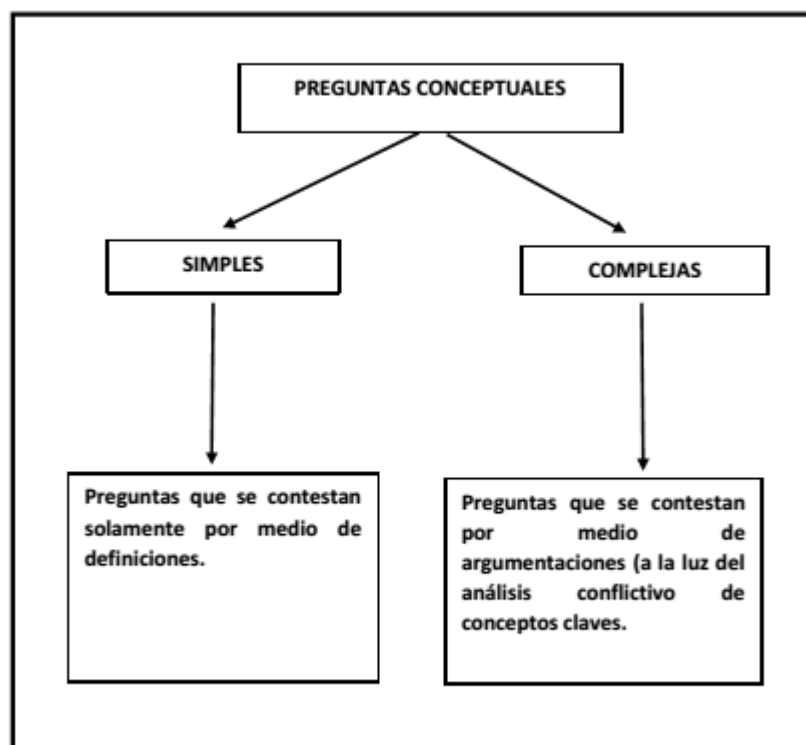
Extractado de “El arte de formular preguntas esenciales” editado por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

Las preguntas analíticas se sub-clasifican también en preguntas de procedimiento, las cuales indagan por un procedimiento o método establecido para encontrar la respuesta; preguntas de preferencia, que sólo se enfocan en los gustos subjetivos y por ello las respuestas son igualmente subjetivas; preguntas de juicio, este tipo de interrogaciones requieren razonar entre

dos o más respuestas posibles, el propósito es seleccionar la mejor, mediante la evaluación fundamentada en los estándares intelectuales universales (Elder y Paul 2003).

De otro lado, Elder y Paul (2002) resaltan las preguntas conceptuales ya que, como ellos indican,...los conceptos nos permiten agrupar cosas de nuestras experiencias en diferentes categorías, clasificaciones o divisiones. ...Representan nuestro mapa mental del mundo que nos indica cómo operan las cosas y qué podemos esperar de ellas. (p. 14).

Por lo cual, explican que las preguntas de este tipo requieren análisis y un pensamiento de mayor complejidad. Desde esta perspectiva los autores clasifican las preguntas conceptuales en simples y complejas.



Extractado de "El arte de formular preguntas esenciales" editado por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

Para el objeto del presente trabajo se resaltan las preguntas conceptuales complejas ya que, de acuerdo con Elder y Paul (2002), estas estimulan la argumentación, puesto que dentro de sus características están el hecho de contener puntos de vista divergentes, argumentos

sólidos bien razonados, y por lo cual no hay respuestas correctas sino juicios que surgen de un complejo análisis de los argumentos que la sustentan.

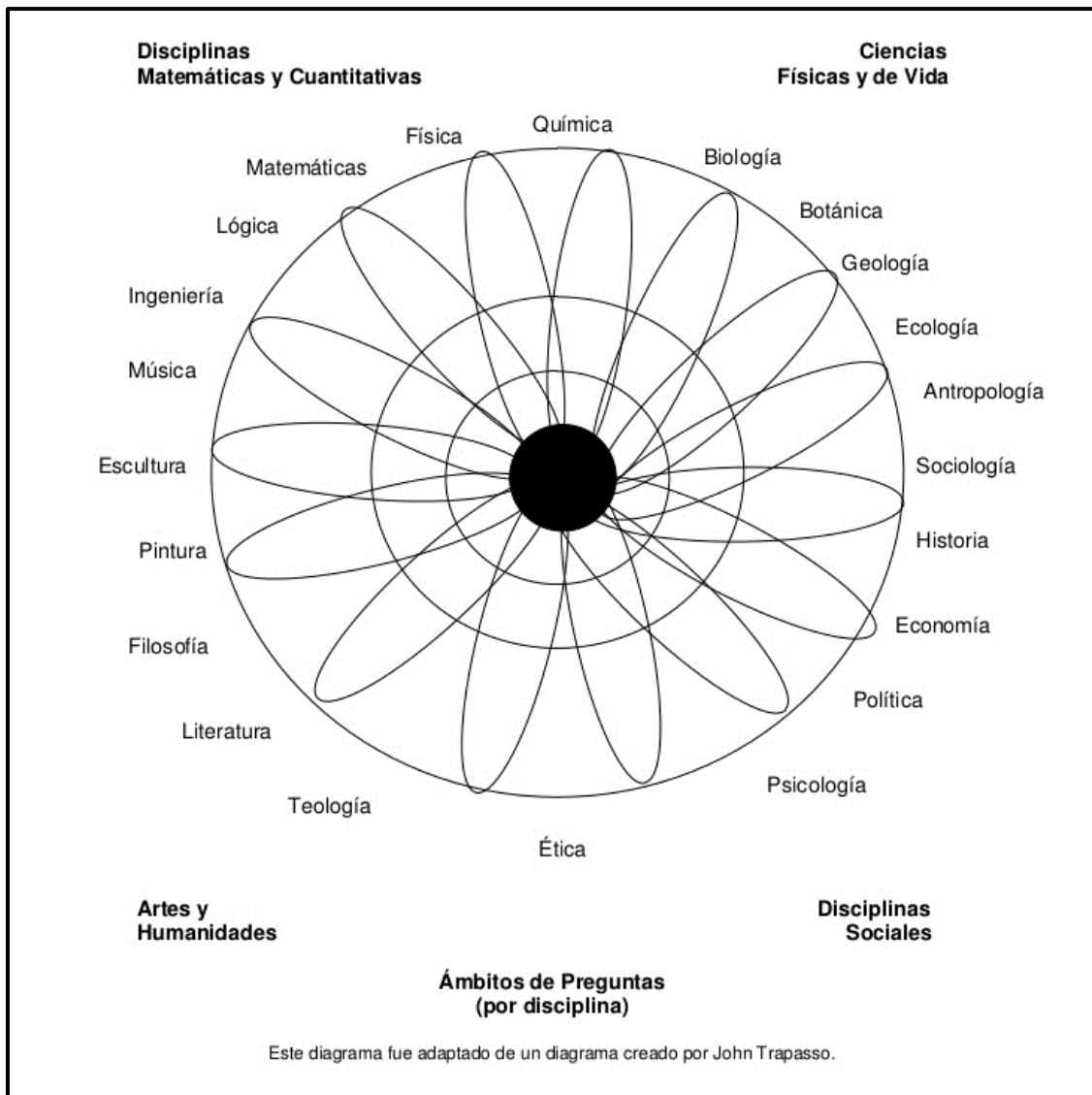
De acuerdo con los autores mencionados, responder las preguntas conceptuales complejas requiere analizar la manera como los conceptos guían a la persona hacia la respuesta.

Una pregunta conceptual compleja incluye varios conceptos que han de ser separados de la pregunta general, comprendidos e interiorizados, luego puestos de nuevo dentro del sistema de la pregunta de modo que se pueda emitir una respuesta lo suficientemente estructurada producto del análisis de cada uno de los conceptos inmersos en la pregunta. La respuesta deberá estructurarse desde los ocho elementos del pensamiento y en atención a los estándares intelectuales universales.

Se infiere entonces que además del proceso anterior, se involucran además las destrezas y subdestrezas intelectuales (Delphi Project. 1990) en el procedimiento de análisis de la pregunta y en la estructuración misma de la respuesta.

En relación con Elder y Paul (2002) resolver preguntas conceptuales complejas implica estructurar preguntas a partir de los conceptos estructurantes de la pregunta principal, de modo que, se comprenda e interiorice el sentido lógico de la pregunta principal y a la vez el sentido de los conceptos estructurantes.

Existen preguntas conceptuales complejas que involucran campos interdisciplinarios por lo cual habría que formular preguntas secundarias inherentes a las disciplinas que la pregunta principal involucra (Elder y Paul 2002).



Extractado de “El arte de formular preguntas esenciales” editado por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

No existen contestaciones fáciles para las preguntas conceptuales complejas, pero el analizarlas nos ayuda a comprender la naturaleza y los límites de nuestras ideas (Elder y Paul 2002, p. 18).

Otro tipo de preguntas que al que este trabajo da relevancia es a las preguntas evaluativas definidas según Elder y Paul (2002, p. 28), como: ...aquellas que piden que determinemos el valor, la valía o la calidad de algo o de alguien. Del mismo modo los autores ratifican que la

habilidad para evaluar con eficacia está determinada por la calidad de las preguntas que se hacen respecto de una situación.

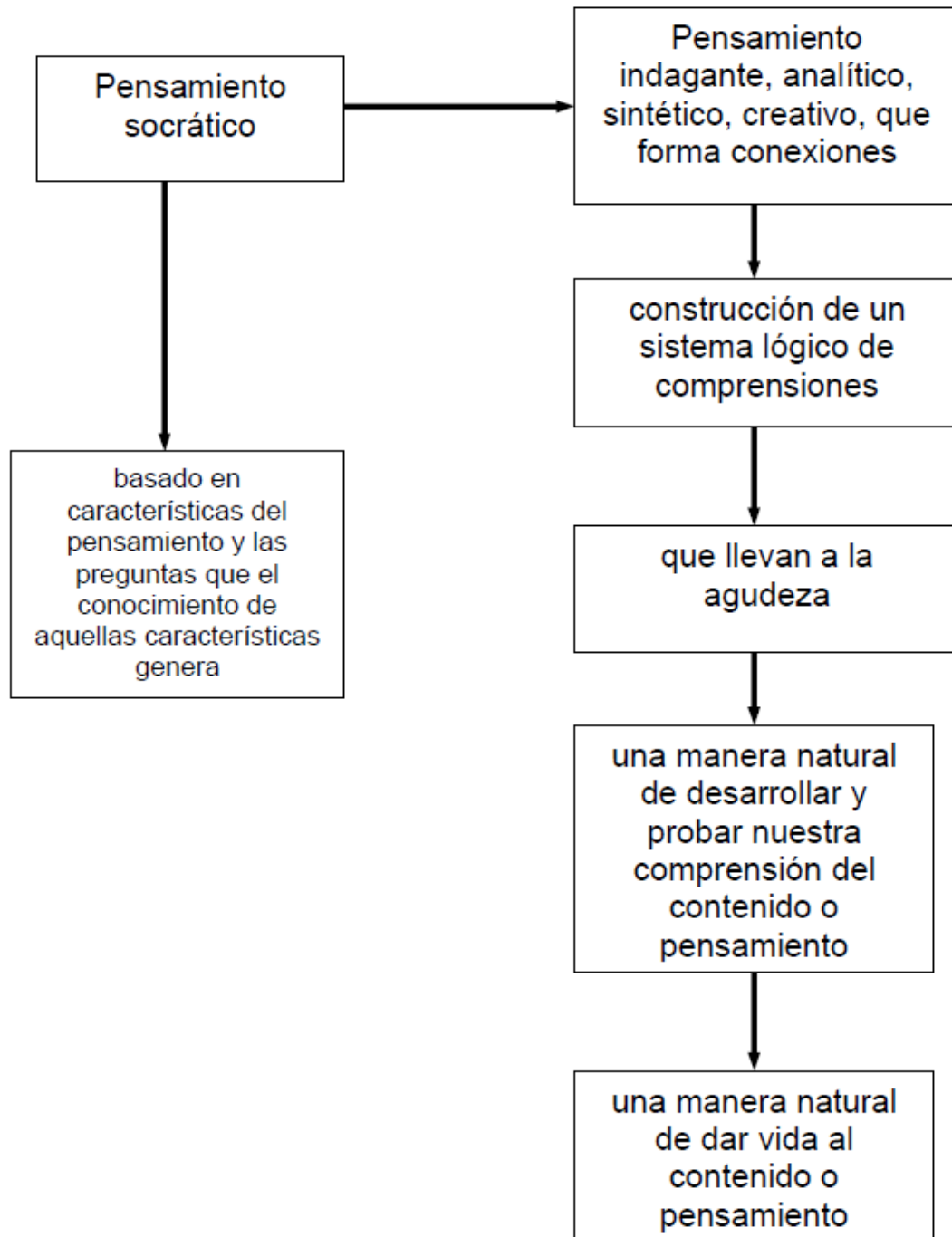
El modelo de Elder y Paul (2005) contempla que un pensador crítico hace preguntas de manera habitual enfocándose en criterios específicos dependiendo la situación a evaluar o analizar y para ello debe tener en cuenta los estándares intelectuales universales. Del mismo modo, los autores afirman que es posible evaluar tanto lo que se lee como la producción escrita propia, haciendo preguntas de tipo evaluativo y analítico a los textos (p. 33).

Las preguntas que un pensador crítico hace respecto de un texto pueden ser desde dos puntos de vista; uno, desde el objetivo del lector y otro desde el propósito del escritor del texto bajo técnicas que explicitan en otros de sus libros.

Aseguran además, que escribir bien implica producir trabajos escritos bien razonados. Para lograr esto, el escritor diestro rutinariamente hace preguntas de análisis y auto evaluación (p. 34).

En conclusión, formular preguntas evaluativas permite asignar un valor a diferentes situaciones y textos bajo una mirada crítica que sea coherente con los estándares intelectuales universales y con los ocho elementos del pensamiento.

El pensamiento socrático en un enfoque integrado y disciplinado.



Extractado de “El arte de formular preguntas esenciales” editado por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>).

2.9. Argumentación

Uno de los pilares que fundamentan este proyecto hace referencia a la competencia argumentativa, la cual vista desde los planteamientos de Habermas (1987) ha de cumplir con varios factores determinantes para considerarla no sólo válida, sino racional.

Desde este supuesto, uno de los propósitos implícitos en esta propuesta es justamente que los estudiantes desarrollen su carácter racional en relación con su competencia para analizar argumentos y su capacidad para emitir argumentos igualmente racionales.

Habermas (1987) define la argumentación como:

“...tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos” (P. 37).

Y agrega:

La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. (P. 37).

Habermas (1987), en primer lugar, indica que una persona es más o menos racional en tanto posee un saber y un dominio de los aspectos lingüísticos, semióticos y pragmáticos de ese saber (P. 24). Del mismo modo, explica el autor que la racionalidad de los argumentos está subordinada a la falibilidad del saber que representan. Y tal falibilidad depende de que los argumentos se puedan comprobar en el mundo objetivo o de que alcancen lo pretendido en el acto ilocutivo, dependiendo de si la acción es comunicativa o teleológica.

Pero además, un argumento, es racional cuando en primer lugar, contiene pretensiones de validez (Habermas 1987) y en segundo lugar, cuando a la luz de la crítica, tales argumentos pueden fundamentarse. Un argumento es susceptible de crítica cuando quien lo critica lo hace

con argumentos igualmente racionales y quien lo sustenta lo hace también a partir de argumentos racionales que sustenten sus acciones comunicativas; pero, partiendo del presupuesto que sus argumentos poseen un carácter de falibilidad.

Los argumentos rebasan la subjetividad en tanto el emisor los extrapola al mundo objetivo, es decir, cuando al exponer su argumento, el receptor también lo puede contrastar con la realidad, con el mundo de la vida. Esto a la vez le imprime un carácter de mayor racionalidad, siempre y cuando el receptor, en relación con sus presaberes, esté en capacidad de criticar tal argumento, de refutarlo o aceptarlo.

De acuerdo con lo anterior, se presenta la interacción verbal comunicativa (Morales y Cortés 1997) cuando el saber es compartido y además contrastado por emisor y receptor con el mundo objetivo. Es decir, cuando la internalización de la realidad es compartida o se presenta unanimidad en la interpretación de la misma.

Cuando la internalización de la realidad no es compartida, o se presenta discordancia, no se rompe la intersubjetividad o la interacción verbal comunicativa, sino que se altera el modo como se hace uso del lenguaje para interpretar la realidad y es en ese momento en que los argumentos están expuestos a la crítica por parte del receptor.

Por lo tanto, una persona es racional en tanto su acción comunicativa:

- 1-comporte pretensiones de validez,
- 2-pueda ser fundamentada y a la vez
- 3-reconozca el carácter falible de la misma.

Siguiendo a Habermas (1987), la argumentación está estructurada por razones unidas sistemáticamente con la pretensión de validez del acto comunicativo. La racionalidad de la

argumentación consiste en persuadir al interlocutor, lo que finalmente le otorga la validez al acto comunicativo. Tal racionalidad, depende del nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento de los interlocutores, es decir, del desarrollo de su pensamiento crítico.

Habermas (1987), indica que la argumentación – con todo lo que ella implica- es un acto comunicativo infrecuente por exigir a los participantes condiciones ideales en todo el proceso inherente al acto comunicativo.

Por ello, Facione (2007) habla también del pensador crítico ideal; la complejidad que conlleva interpretar la realidad como un acto comunicativo y la objetivación de la realidad a través de la argumentación, demanda una disposición de la persona y a la vez un desarrollo tanto del pensamiento como del lenguaje.

2.10. Acción Comunicativa

Habermas (1987) expone cuatro modelos de acción desde los cuales se concibe al lenguaje, el modelo teleológico, el modelo normativo, el modelo dramático; y resalta el modelo de acción comunicativa como un medio de entendimiento (P. 137) donde emisores y receptores desde su internalización y externalización de la realidad (Berger y Luckman. 2001) desarrollan un proceso intersubjetivo que da cuenta de la estructura pragmática de la situación de habla (Searle, 1985) donde las pretensiones de validez dan fuerza a los argumentos y viabilizan la posibilidad crítica de los mismos.

A través del anterior postulado Habermas (1987) explica que la dimensión pragmática permite a emisor y receptor establecer relaciones con el mundo (P. 142) al integrar en esta dimensión el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. En la interacción verbal comunicativa, los hablantes reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez

(Habermás, 1987. P. 144) de sus argumentos, y tales pretensiones de validez pueden ser legitimadas o puestas en cuestionamiento.

Así que, desde la teoría de la acción comunicativa, se deja implícito el proceso de significación de la realidad y cómo este proceso es mediado por la argumentación dentro de una dimensión pragmática, por lo cual, se hace necesario también sustentar el presente trabajo desde los postulados de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman. 2001).

2.11. Fundamentos de la estructura argumentativa: Premisas según Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca

*...toda argumentación pretende
la adhesión de los individuos y, por tanto,
supone la existencia de un contacto intelectual.
Perelman (1989)*

Es preciso ahondar en lo que es escritura argumentativa y sobre todo, establecer las características en las que este trabajo se apoya para el desarrollo de las actividades que realizaron los estudiantes con el objeto de potenciar su pensamiento crítico.

2.11.1. Caracteres particulares de la argumentación

En su tratado sobre la argumentación Perelman et al (1989) exponen las características fundamentales de la argumentación.

En primer lugar los autores explicitan que es indispensable que existan unos interlocutores con un código común de comunicación y un asunto a debatir (p. 48) y como lo que se dice no constituye un dogma de fe, el emisor debe persuadir a su interlocutor (Perelman et al 1989).

De esta manera se constituye la persuasión como uno de los fundamentos de la argumentación y para que esto sea eficaz quien argumenta debe conocer a su interlocutor, de

modo que, sepa qué argumentos pueden influir en él y por lo cual aquello que se argumenta debe ser del interés del receptor y debe tener en cuenta a quién va dirigido el argumento.

De acuerdo como lo explica Perelman et al (1989), existe una gran diversidad de auditorios y por lo cual, un texto argumentativo no es afín con todo tipo de receptor, de modo que, para acercarse a un disímil número de receptores, Perelman et al (1989) expone que quien argumenta ha de buscar fundamentalmente la objetividad con el propósito de sobrepasar las particularidades de los receptores o grupos de receptores para lograr la adhesión a las tesis defendidas (p. 65).

2.11.2. Persuadir y convencer. Perelman et al (1989) explicita la diferencia entre persuadir y convencer con el propósito de establecer qué es lo atinente a la argumentación indicando que para quien se preocupa por los resultados es más importante persuadir, mientras que, aquel que pretende una adhesión de su interlocutor le resulta más relevante convencer (p. 66).

Para el autor, una argumentación de tipo persuasivo es aquella que sirve a un auditorio en particular, pero de otro lado, indica que la argumentación convincente es la que procura la adhesión de todo receptor (Perelman et al 1989. p. 67).

De tal manera que Perelman et al (1989), expresa que la diferencia entre persuadir y convencer parte del tipo de auditorio al que van dirigidos los argumentos y del alcance que se aspire con ellos, por lo cual establece tres tipos de auditorios, el universal con el que se refiere a toda la humanidad, el de un único interlocutor o y el del propio sujeto, cuando delibera para sí, llamando a los dos últimos auditorio particular (p. 70).

Desde esta perspectiva, indica el autor que los argumentos pierden relevancia cuando están dirigidos a auditorios particulares, mientras que la adhesión unánime asigna mayor valor a los argumentos.

Perelman et al (1989) aclara que el auditorio universal es aquel que cada individuo concibe a partir de lo que sabe de sus interlocutores y en relación con tal conocimiento y de la concepción que hace de su auditorio universal, estructura sus argumentos, transmite su internalización de la realidad.

En esta relación entre quien argumenta y su auditorio universal se mide la fuerza de los argumentos por la adhesión de los interlocutores y la eficacia de la argumentación radica en que se desarrollen los actos ilocutivos y se realicen los actos perlocutivos (Perelman et al 1989).

2.11.3. Hechos, Verdades, Presunciones, Valores, las Jerarquías y los Lugares. En cuanto a las premisas de la argumentación, los autores establecen, en primer lugar, los *hechos* y las *verdades* y para ello afirman, en primera instancia, que un *hecho* es tal si existe un acuerdo universal frente al cual no hay lugar a controversias (p.122). Sin embargo, aclaran que un hecho pierde su condición de serlo cuando es cuestionado y puesto en duda por el interlocutor o el auditorio, o cuando este no es universal sino particular.

Perelman et al (1989) afirman que un hecho pierde su categoría cuando a través de la duda y la confrontación con otros hechos, el hecho que era fundamento de la argumentación, pasa a ser una conclusión del razonamiento y no su fundamento.

En general, los hechos han de ser confrontados con otros en un contexto argumentativo antes de perder su carácter principal de ser hechos en los cuales se basa un razonamiento. Perelman et al (1989) definen las *verdades* como el sistema complejo de relaciones y enlaces que se pueden establecer entre los hechos (p. 124).

Otra de las premisas que Perelman et al (1989) consideran punto de partida de una argumentación se refiere a las *presunciones* (p. 126), y determinan que éstas requieren de un refuerzo dentro del ejercicio argumentativo para que el interlocutor o el auditorio le asignen validez.

La verosimilitud de las *presunciones* está sujeta a la relación existente entre ellas y lo que universalmente es considerado normal, es decir, “para cada categoría de hechos y, principalmente, para cada categoría de comportamientos, hay un aspecto considerado normal, el cual puede servir de base a los razonamientos” (Perelman et al 1989. p. 127).

Los *valores* son considerados por Perelman et al (1989) parte constitutiva de la argumentación, en tanto que, como los autores indican,

Estar de acuerdo con respecto a un valor es admitir que un objeto, un ser o un ideal debe ejercer sobre la acción y las disposiciones a la acción una influencia concreta, de la cual puede valerse en una argumentación, sin que se piense empero que este punto de vista se imponga a todo el mundo (p. 131).

Al igual que los anteriores, los valores son objetos que permiten el acuerdo entre los interlocutores de una argumentación, y no necesariamente son de aceptación universal, dependen, más bien de las circunstancias atenuantes.

Los valores intervienen como base de la argumentación a lo largo de los desarrollos. Se utiliza este recurso para comprometer al oyente a hacer unas elecciones en lugar de otras y, principalmente para justificarlas, de manera que sean aceptables y aprobadas por los demás.

Los valores intervienen como base de la argumentación a lo largo de los desarrollos. Se utiliza este recurso para comprometer al oyente a hacer unas elecciones en lugar de otras y, principalmente para justificarlas, de manera que sean aceptables y aprobadas por los demás (Perelman et al. 1989. p. 133).

Los valores influyen en los hechos y las verdades, aunque no todos los interlocutores estén de acuerdo; los valores tienen el carácter de permanecer invariables a lo largo de la

argumentación y contribuyen fundamentalmente a imprimir acuerdo entre los interlocutores o el auditorio en aquellos casos en los cuales no existe un acuerdo.

La argumentación se basa, no sólo en valores abstractos y concretos, sino también en *jerarquías* (Perelman et al. 1989. p. 139). Desde esta premisa los autores explican la importancia que jerarquizar tiene dentro de la estructura argumentativa, puesto que, en complemento de los valores, indican que estos se pueden jerarquizar dadas las circunstancias argumentativas y los intereses de quien argumenta.

Los lugares es la última de las premisas expuestas por Perelman et al. (1989) y los definen como: las premisas de carácter muy general (p. 145). Los lugares determinan el modo como pueden clasificarse los argumentos.

Los autores presentan una clasificación de los lugares en relación con su importancia argumentativa: lugares de la cantidad, la cualidad, el orden, lo existente, la esencia y la persona.

LUGAR	DEFINICIÓN	EJEMPLIFICACIÓN
La Cantidad	Los lugares comunes que afirman que algo vale más que otra cosa por razones cuantitativas.	Se pueden considerar lugares de la cantidad la preferencia dada a lo probable sobre lo improbable, a lo fácil sobre lo difícil. A lo que corre menos peligro de que se nos escape. La mayoría de los lugares que tiende a mostrar la eficacia de un medio serán lugares de la cantidad.
La Cualidad	Los lugares de la cualidad aparecen en la argumentación y son los que mejor se comprenden, cuando se cuestiona la eficacia del Número.	El lugar de la cualidad desemboca en la valorización de lo único, que, así como lo normal, es uno de los pilares de la argumentación.
El Orden	Los lugares del orden afirman la superioridad.	La superioridad de los Principios. De las leyes, sobre los hechos.

		Lo que es causa es razón de ser de los efectos y, por consiguiente es superior.
Lo Existente	Los lugares de lo existente confirman la superioridad de lo que existe, de lo que es actual, de lo que es real. Sobre lo posible. Lo eventual o lo imposible.	La utilización de los lugares de lo existente supone un acuerdo sobre la forma de lo real al cual se los aplica.
La Esencia	Conceder un valor superior a los individuos en calidad de representantes bien caracterizados por su esencia.	Una ética o una estética podrían estar fundamentadas en la superioridad de lo que encarna mejor la esencia. Y en la obligación que se ha de conseguir. En la belleza de lo que consigue.
La Persona	Lugares derivados del valor de la persona, vinculados a su dignidad, mérito y autonomía.	Los lugares de la persona pueden basarse en los de la esencia, la autonomía, la estabilidad, y también en la unicidad y la originalidad de lo que se relaciona con la personalidad humana.

2.12. Premisas según Stephen Toulmin

El pensamiento crítico implica la justificación de las creencias y la argumentación es el vehículo mediante el cual se ofrece una justificación (Kurffis 1998, p. 12).

Una pregunta crítica pretende una conclusión (o hipótesis) y la justificación en la que tal conclusión se soporta. Estos resultados se presentan en la forma de un argumento, el cual es definido por Toulmin et ál (1979. P.13), como: "...la secuencia de afirmaciones relacionadas entre sí y las razones que entre ellas, establecen el contenido y la fuerza de la posición por la cual un hablante particular está argumentando" (p.13) En términos generales quien argumenta debe mostrar su credibilidad mediante razones que apoyen sus premisas.

2.12.1. Los elementos de un argumento

ELEMENTOS	DEFINICIÓN	PREGUNTAS GENERADORAS
ASERCIONES	Cuando nos embarcamos en un argumento, existe siempre algún destino al cual podríamos llegar por nosotros mismos como un descubrimiento, o bien podríamos ser invitados a llegar a él por alguien más, como una asección y el primer paso al analizar y criticar el argumento es entender el carácter preciso de ese destino.	El primer conjunto de preguntas es: ¿Qué es exactamente lo que estamos discutiendo?; ¿Dónde debemos ubicarnos precisamente sobre este tema? ¿Qué posición debemos considerar que es aceptable como el resultado del argumento?
DATOS	Habiendo aclarado la asección, debemos considerar qué tipo de fundamentación es requerida, si una asección de este tipo particular debe ser aceptada como sólida y creíble.	Por lo tanto, el siguiente conjunto de preguntas tendrá que ser con estos fundamentos: ¿Con qué información cuenta usted? ¿En qué datos está basada su asección? ¿Dónde debemos comenzar nosotros si debemos ver si podemos aceptar lo que usted propone y entonces terminar estando de acuerdo con su asección? Dependiendo del tipo de asección que está siendo discutida, estos datos pueden comprender operaciones experimentales, conocimientos del sentido común, datos estadísticos, testimonios personales, asecciones previamente establecidas, u otros datos empíricos de este tipo. Pero en cualquier caso, la asección discutida no puede ser más fuerte que los datos que proveen su fundamentación.
GARANTÍAS	Saber en qué datos está fundada una asección, es, sin embargo, el primer paso para juzgar su solidez y credibilidad. Después, debemos examinar si estos datos realmente proveen un apoyo genuino para esta asección particular, y que no son solamente información irrelevante que no tiene nada que ver con la asección en cuestión.	El siguiente conjunto de preguntas es: Dado ese punto de partida, ¿Cómo justifica moverse desde estos datos a esa asección? ¿Qué camino toma para llegar desde el punto de partida hacia ese destino? El tipo de respuestas que podemos esperar para este conjunto de preguntas dependerán del tipo de asección que se esté discutiendo. Los pasos desde los datos a las asecciones están “garantizados” de distintas formas en las leyes, en la ciencia, en la política y en otros

		<p>ámbitos. Las garantías que resultan toman la forma de leyes de la naturaleza, principios legales o estatutos, la regla del cajón. Pero en cualquier caso práctico, alguna garantía apropiada será necesaria si los pasos desde los datos a la aserción deben ser confiables.</p>
<p>RESPALDO</p>	<p>No se puede confiar solamente en las garantías. Una vez que sabemos en qué regla o ley, fórmula o principio, nos estamos apoyando en cualquier argumento.</p>	<p>El siguiente conjunto de preguntas puede surgir:</p> <p>¿Es este realmente un movimiento seguro de hacer? ¿Esta ruta nos lleva al destino requerido con seguridad y confiabilidad? Y, ¿qué otra información general tiene usted para apoyar su confianza en esta garantía en particular?</p> <p>Las garantías con las que contamos para autorizar argumentos en diferentes campos del razonamiento requieren correspondientemente distintos tipos de respaldo, estatutos legales que deben haber sido validados legislativamente, leyes científicas que deben haber sido cuidadosamente evaluadas, y así sucesivamente.</p> <p>Aparte de los hechos particulares que sirven como datos en cualquier argumento dado, necesitamos encontrar el cuerpo general de información, o respaldo, que esta presupuesto por la garantía a la que se apela en el argumento. Las aserciones involucradas en los argumentos de la vida cotidiana están bien fundadas sólo si suficientes datos de un tipo apropiado y relevante pueden ser ofrecidos en su apoyo. Estos datos deben estar conectados a las aserciones por garantías creíbles y aplicables, aserciones que sean capaces de ser justificadas por la apelación a suficientes datos relevantes.</p>

3. Marco metodológico

3.1. Diseño de Investigación

En cuanto al tipo de experimento y teniendo en cuenta que se propuso manipular una variable independiente (escritura argumentativa) para evaluar su efecto en relación con la variable dependiente (desarrollo del pensamiento crítico), y ya que la población objeto de la intervención se define como un grupo intacto (Hernández et al. 2006. p. 109), el diseño de investigación propuesto fue cuasiexperimental.

3.2. Tipo de estudio

El tipo de estudio planteado para el presente proyecto fue correlacional, puesto que, de acuerdo con Hernández et al (2006), esta clase de estudios se propone medir el grado de relación entre dos o más variables (p. 47) y, en la presente propuesta se estableció la relación existente entre Escritura argumentativa y Desarrollo del Pensamiento Crítico. De acuerdo con Hernández et al (2006) Estos diseños se utilizan cuando no es posible asignar al azar a los sujetos a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales.

Teniendo como base lo anterior, el tipo de diseño Cuasiexperimental desarrollado consistió en los llamados diseños cuasiexperimentales de series cronológicas (Hernández et al 2006. p. 112) puesto que a un único grupo se aplicarán varias prepruebas luego se aplicó la intervención y posteriormente varias postpruebas.

Con el objeto de darle validez tanto interna como externa al experimento, tanto las prepruebas, como la intervención y las postpruebas se diseñaron entorno a la aplicación y evaluación de las destrezas y subdestrezas intelectuales (Elder y Paul. 2003) esto permitió evitar los sesgos ya que las rubricas de evaluación inhibieron la interpretación subjetiva.

3.3. Población y Muestra

La población objeto del experimento fue los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Kimy Pernía de la localidad de Bosa.

Se seleccionó esta población en relación con su edad, nivel de escolaridad y conveniencia para el investigador. Los criterios de edad y nivel de escolaridad están relacionados con los estándares de competencias en lenguaje para grado undécimo propuestos por el Ministerio De Educación Nacional, en tanto que: (...) “Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos”. (MEN. p. 23).

El Ministerio de Educación Nacional, contempla también la argumentación como una de las últimas escalas en la complejidad de desarrollo del lenguaje y por lo cual, propone ahondar en este tipo de procesos discursivos.

Para efectos de la elaboración de un análisis detallado se tomó como muestra final a doce estudiantes cuyos escritos hicieron parte de los documentos a analizar.

3.4. Etapas de desarrollo

3.4.1. Fase uno

Aplicación de matriz de instrumentos de recogida de información.

Esta primera fase de carácter exploratorio pretendió un acercamiento al uso y frecuencia que los estudiantes de grado undécimo hacen de su pensamiento crítico, tanto en su lectura como escritura, para ello se aplicó un cuestionario que permitió conocer la frecuencia y el grado de dificultad con que los estudiantes de grado undécimo se desempeñan en su actividad académica en relación con su nivel de pensamiento crítico.

La evaluación de las “Destrezas Intelectuales del Pensamiento Crítico”, se diseñó para explorar los conjuntos de estrategias utilizadas por los estudiantes durante su actividad académica.

Los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan con base en su experiencia y en la interacción didáctica implican llegar a ser conscientes de sus propias capacidades intelectuales.

3.4.1.1. Nota metodológica

El instrumento de evaluación que se presenta en forma de cuestionario, contiene 57 reactivos de tipo Likert que en su conjunto están destinados a reunir, de manera sistemática y organizada, información que permita evaluar las “Destrezas Intelectuales del Pensamiento Crítico”.

El instrumento se organizó en seis dimensiones (destrezas) y cada dimensión en tres subcampos (Subdestrezas) (excepto la última que tiene dos subcampos), que permiten evaluar las destrezas y subdestrezas:

DIMENSIONES					
Interpretación	Análisis	Evaluación	Inferencia	Explicación	Autorregulación:
Categorización	Examinar ideas	Valorar enunciados	Cuestionar las evidencias	Enunciar resultados	Autoexaminarse Autocorregirse
Decodificación de significados	Identificar argumentos	Valorar argumentos	Proponer alternativas	Justificar procedimientos	
Clarificación de significados	Analizar argumentos	Fortaleza Lógica	Extraer conclusiones	Presentar argumentos	

Las seis dimensiones relacionadas que confluyen en la casilla Pensamiento Crítico fueron trabajadas a partir de un proceso que permitió sistematizar los conceptos en indicadores concretos bien definidos orientados a la recopilación sistemática de información. Los

indicadores a su vez fueron expresados en 57 afirmaciones redactadas en primera persona, de modo que indujeran a un autoanálisis.

El primer paso para la obtención de puntuaciones a través del instrumento para evaluar hábitos y habilidades de estudio, correspondió a la asignación de una escala de valores a las opciones de respuesta de los reactivos que constituyeron el cuestionario. Los valores que se asignaron a cada columna (“X” y “Y”) fueron tres: 2, 1 y 0. Dependiendo de la respuesta se asignó un valor en la casilla indicada, como se ilustra a continuación:

Tabla de ejemplo para la obtención de puntuaciones:

	COLUMNA X			COLUMNA Y		
	FRECUENCIA CON QUE LO HAGO			DIFICULTAD PARA HACERLO		
VARIABLE	Siempre	Algunas veces	Nunca	Fácil	Difícil	Muy difícil
Afirmación	2	1	0	2	1	0

Por ejemplo, si se respondiera “Siempre” en la columna X y, “Difícil” en la columna Y al reactivo 22: *Explico los criterios utilizados para ordenar elementos en una lista*, la puntuación que aportaría este reactivo al total y a su respectivo subcampo sería de 3.

Tabla de ejemplo 2 para la obtención de puntuaciones:

	COLUMNA X			COLUMNA Y		
	FRECUENCIA CON QUE LO HAGO			DIFICULTAD PARA HACERLO		
VARIABLE	Siempre	Algunas veces	Nunca	Fácil	Difícil	Muy difícil
<i>Explico los criterios utilizados para ordenar elementos en una lista</i>	X				X	

Se indica que todas las afirmaciones del cuestionario se elaboraron y enunciaron de manera favorable o positiva, lo cual significa que una puntuación mayor señalaría que los estudiantes están más de acuerdo con la afirmación y por lo tanto tienen una actitud más favorable a lo que se está evaluando. En el ejemplo anterior, la puntuación máxima posible al reactivo 22 es de 4 y la mínima de cero. En ese mismo sentido en cada uno de los reactivos la puntuación máxima es de 4 y la mínima es de cero. Así, la puntuación mínima posible que puede arrojar el total de reactivos del cuestionario es de cero y la máxima posible es de 228. Para cada subcampo, la puntuación mínima y máxima posible es como lo muestra la tabla siguiente:

Tabla de indicaciones del puntaje máximo a obtener en el cuestionario:

<i>Campo</i>	PUNTUACIÓN	
	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
Interpretación	0	40
Análisis	0	52
Evaluación	0	32
Inferencia	0	36
Explicación	0	40
Autorregulación	0	28
Total reactivos	0	228

3.4.2. Fase dos

Aplicación de prepruebas de series cronológicas: esta fase consistió en aplicar una serie de pruebas de modo que se pudiesen explorar las estructuras argumentativas utilizadas por los estudiantes, por un lado, y además, mediante un proceso de autoevaluación hacer consciente al estudiante de su propio nivel de argumentación escrita.

Para ello, se aplicaron las siguientes actividades:

ACTIVIDAD		PROPÓSITO	CATEGORÍAS ESCRITURA ARGUMENTATIVA (Toulmin)	DESTREZAS Y SUBDESTREZAS INTELECTUALES ESENCIALES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (Asociación Filosófica Americana)	ESTÁNDARES INTELECTUALES UNIVERSALES (Elder y Paul)
UNO	Ejercicio de observación, análisis y reflexión.	Explorar destrezas y subdestrezas.	Tesis	Interpretación, análisis, evaluación.	Claridad Exactitud Precisión Pertinencia Profundidad Amplitud Lógica
DOS	Redacción artículo de opinión.	Explorar conocimiento de superestructura, competencia argumentativa y manejo de la información.	Tesis Datos y evidencias Garantía	Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación.	
TRES	Elaboración Diagrama de Opinión. (Campos A. 2005)	Autoevaluar primer texto en relación con una tesis y tres argumentos que la sustentan.		Interpretación, análisis, evaluación, autorregulación.	
CUATRO	Corrección de la tesis y los argumentos a partir de los hallazgos en el diagrama.	Establecer coherencia entre tesis y argumentos.		Análisis, evaluación, inferencia, autorregulación.	
CINCO	Elaboración Diagrama: ¿Por qué? ¿Por qué? (Campos A. 2005)	Ampliar sustentar argumentos, establecer diferencias entre actividades iniciales y los resultados actuales. Establecer relación Causa-Efecto		Datos y evidencias Garantía, Refutaciones.	
SEIS	Autoevaluación y Coevaluación.	Que los estudiantes se autoevalúen y evalúen los trabajos de sus	Tesis Datos y evidencias Garantía, Refutaciones.	Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación.	

		compañeros mediante la aplicación de la rúbrica de evaluación de artículos de opinión.			
SIETE	Reescritura de los artículos de opinión.	Evaluar por parte del docente mediante rúbrica.	Tesis Datos y evidencias Garantía, Refutaciones.	Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación.	

3.4.3. Fase tres

3.4.3.1. Intervención. Este paso consistió en brindar a los estudiantes una amplia conceptualización para la escritura de un ensayo basado en la estructura argumentativa propuesta por Toulmin, se autoevaluó y coevaluó bajo el marco de las destrezas y subdestrezas intelectuales propuestas por la Asociación Filosófica Americana.

3.4.3.2. Diseño de intervención

Una intervención se define como:

...un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente (Rodríguez Espinar y col., 1990).

En general, la intervención educativa consiste en el análisis de un contexto, el hallazgo de una problemática, el estudio de la misma y la elaboración de estrategias y planes que se ejecutaran en diversas fases, con el objeto de proponer posibles soluciones a la situación problemática.

El diseño que se propuso en este trabajo comprende apartados como introducción, justificación, objetivos, intervención a partir de prepruebas, intervención central, aplicación de postpruebas, sistematización del proceso, análisis y discusión de resultados.

3.4.4. Fase cuatro

Se aplicó una serie de postpruebas, en las cuales se buscaba que los estudiantes estructuraran sus textos argumentativos desde los postulados de Toulmin en relación con las destrezas y subdestrezas intelectuales y se realizará el respectivo análisis de resultados.

3.5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

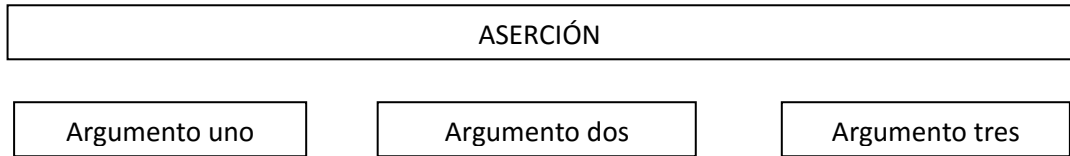
En la investigación se recurre al uso de diversos instrumentos y técnicas para la recolección de la información necesaria y relacionada con el problema, por un lado está la observación que consiste en la técnica de visualización de los hechos de manera detallada por parte del investigador quien a la vez va registrando lo observado y su respectivo análisis a la luz de las teorías y las categorías inmersas en el problema a investigar.

Para el caso de este trabajo, los datos primarios fueron obtenidos mediante la observación directa y consignados en diarios de campo, los datos secundarios fueron obtenidos a partir de la información que los educandos consignaron en los diagramas de opinión y de ¿Por qué? ¿Por qué? (Campos. 2005). Las rubricas de autoevaluación y coevaluación (Diseño del autor), los talleres aplicados en la intervención y finalmente del análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes.

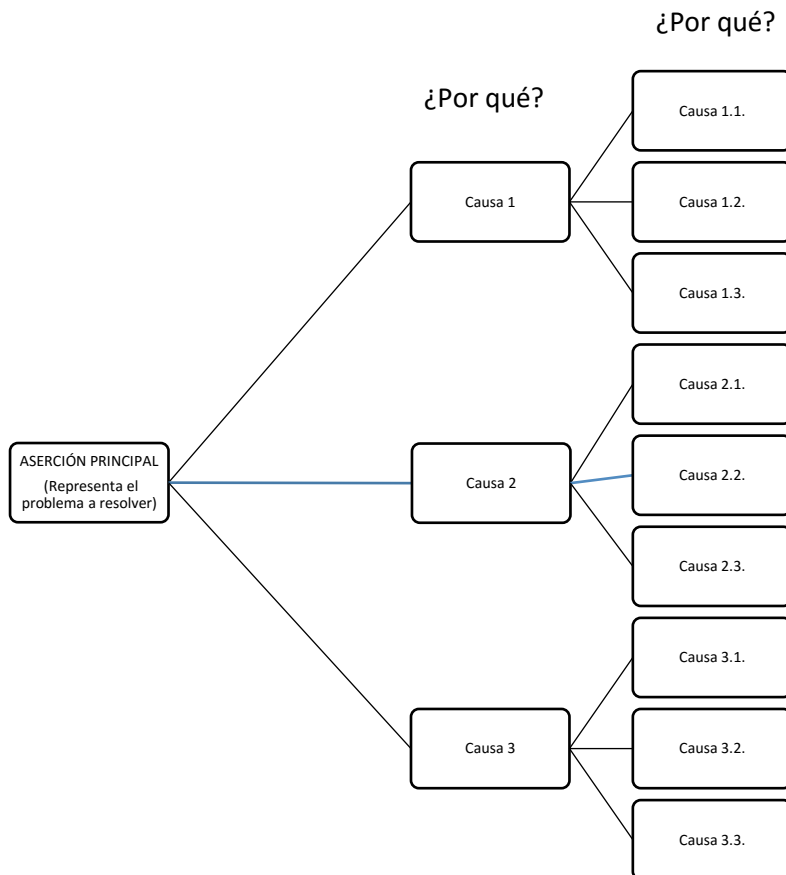
3.5.1. Diario de campo. Se refiere al registro escrito de lo observado durante el proceso de investigación y análisis del problema, Bonilla y Rodríguez (1997) plantean que “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”

3.5.2. Diagrama de opinión (Campos. 2005). Es un esquema que representa una opinión redactada a manera de aserción y que está sustentada en tres o más argumentos. El formato consiste en un rectángulo horizontal en el cual se consigna la aserción como punto de partida

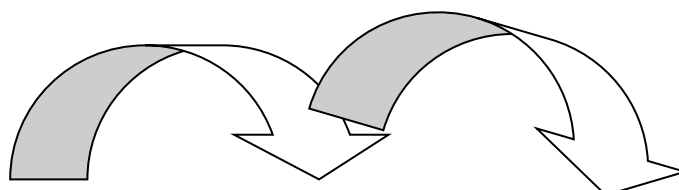
de la opinión, y tres o más verticales en los cuales se redactan los argumentos que sustentan la opinión.



3.5.3. Diagrama ¿Por qué? ¿Por qué? (Campos. 2005). Es un diagrama utilizado en la resolución de problemas cuyo propósito fundamental es hallar las causas del problema y ampliar de manera profunda los argumentos que sustentan tanto la aserción principal como las secundarias. En este diagrama se realizan dos niveles de análisis donde en el primer nivel se da respuesta a partir de tres posibles causas de un problema y en el segundo nivel se amplía cada una de las tres causas hallándose para cada una tres causas más.



3.6. Categorías y o variables de análisis



VARIABLES→	Escritura argumentativa	Destrezas y subdestrezas intelectuales	Pensamiento crítico
DEFINICIONES CONCEPTUALES→	<p>“...secuencia de afirmaciones relacionadas entre sí y las razones que entre ellas, establecen el contenido y la fuerza de la posición por la cual un hablante particular está argumentando” Toulmin et ál (1979. P.13).</p>	<p>Habilidades de pensamiento que configuran un proceso sistemático para el fortalecimiento del Pensamiento Crítico.</p>	<p>Pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), ... es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. (Facione 2007, p. 21)</p>
DEFINICIONES OPERACIONALES→	<p>Artículo de opinión:</p> <p>Texto que expresa la opinión fundamentada y razonada de su autor con respecto a un tema de actualidad o controvertible.</p> <p>Ensayo:</p> <p>Escrito en prosa, de extensión variable, en la que se presentan ideas propias y puntos de vista particulares sobre un tema de interés y/o controvertible, ya sea de carácter filosófico, científico, histórico, literario, etcétera. Su estilo y estructura está basado en la presentación de argumentos para sustentar una tesis.</p>	<p>Rubrica de evaluación:</p> <p>Instrumento o matriz de criterios específicos que permiten asignar u otorgar un valor (valorar), basándose en una escala de niveles de desempeño y un listado de aspectos que evidencian el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias alcanzadas por el estudiante en un tema particular.</p>	<p>Rubrica de evaluación</p>
CORRELACIÓN→	<p>El uso frecuente de la escritura argumentativa adecuadamente estructurada contribuye al desarrollo del pensamiento crítico puesto que este proceso exige al estudiante el desarrollo y aplicación cotidiana de las destrezas y subdestrezas intelectuales.</p>		

3.7. Intervención

3.7.1. Introducción.

La estrategia pedagógica de talleres fue la base fundamental de la presente intervención a la escritura argumentativa de los estudiantes, puesto que, el taller permite a los educandos un proceso de elaboración y reelaboración continua a la vez que se convierte en mediador del aprehendizaje del conocimiento en tres momentos específicos como lo son: sensibilización, aprehensión del conocimiento y fijación del conocimiento.

La pretensión general de la intervención planteada consistió en que los estudiantes, en primer lugar, abordaran el proceso de escritura argumentativa desde sus presaberes y en segundo lugar, que desarrollaran la competencia argumentativa mediante un esquema estructurado teniendo como base el modelo argumentativo de Toulmin.

Como resultado final, se pretendió que los estudiantes mediante el proceso de producción textual argumentativa desarrollaran y aplicaran del modelo de Elder y Paul, los estándares intelectuales universales, y las destrezas y subdestrezas intelectuales como evidencia del desarrollo de su pensamiento crítico.

El desarrollo de la intervención tuvo lugar en el aula de clase durante el tercer periodo académico mediante la solución de cada uno de los talleres a lo largo de las clases de lenguaje.

3.7.2. Objetivos

3.7.2.1. General

- Intervenir la escritura argumentativa de los estudiantes de grado undécimo mediante talleres pedagógicos de aula.

3.7.2.2. Específicos:

- Explorar las características de la escritura argumentativa de los estudiantes.
- Analizar la aplicabilidad de una estructura argumentativa acorde con los textos argumentativos.
- Analizar la evidencia del modelo de Elder y Paul, de los estándares intelectuales universales, las destrezas y subdestrezas intelectuales y el modelo argumentativo de Toulmin en la escritura argumentativa de los estudiantes.
- Observar si luego de la intervención es evidente la modificación de características de la escritura argumentativa en cuanto a estructura, aplicación de destrezas y subdestrezas intelectuales y evidencia de un pensamiento crítico estructurado.
- Desarrollar proceso de autoevaluación y coevaluación mediante rubricas de evaluación.

3.7.3. Justificación

Se aborda aquí la escritura argumentativa desde el punto de vista de una escritura basada en una estructura mediante la cual se organizan las aserciones que dan sustento al texto general, donde se parte de una aserción principal o tesis, la cual ha de estar compuesta por conceptos estructurantes que se desarrollaran a partir de aserciones secundarias a lo largo del texto.

Un argumento deberá contener como mínimo una aserción cuya redacción permita inferir una posible conclusión, estar basado en datos y evidencias, establecer relaciones causa-efecto, consecuencias basadas en información que garanticen su validez.

Para que un argumento cumpla con los requerimientos mínimos quien argumenta deberá poseer un amplio dominio de las destrezas intelectuales de interpretar, analizar, evaluar,

explicar, inferir y autorregulación tanto en el proceso de consulta documental como de escritura argumentativa.

Los procesos de pensamiento que subyacen al dominio de las destrezas intelectuales, son el sustento para el desarrollo del pensamiento crítico, cuyo propósito es el de llegar a conclusiones. El proceso de llegar a conclusiones es el razonamiento. El propósito del pensamiento crítico es probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema (Facione, 2007).

Tanto el proceso del pensamiento lógico como del pensamiento crítico comportan en sí mismos un sistema de pensamiento estructurado para obtener los fines propuestos.

La rigidez de pensamiento que en ocasiones exigen algunos procesos pedagógicos a los estudiantes, puede resultar complicado para algunos, tedioso para otros, de modo que, dado el propósito de esta intervención en cuanto a la escritura argumentativa para desarrollar el pensamiento crítico, se hace necesario deslindar la rigidez de los procesos de pensamiento que han de seguir los estudiantes para obtener los resultados inherentes a los procesos pedagógicos, para lo cual se propone aquí una serie de talleres que propenden por hacer que los estudiantes pongan su pensamiento en la búsqueda de formas alternas de razonamiento para llegar a conclusiones, argumentar sobre una premisa, interpretar lo que algo significa o resolver un problema.

De Bono (2000) plantea el pensamiento lateral, para generar ideas creativas a partir de una reestructuración de los conceptos ya existentes en la mente, es decir, propone un proceso alternativo y en constante modificación para obtener los propósitos del pensamiento lógico y el crítico.

Desde este panorama, y sin abandonar la concepción de cómo el ser humano internaliza la realidad (Berger Y Luckman. 2001) y mediante la aplicación del modelo de Elder y Paul (2005), se propone a los estudiantes una serie de talleres que de acuerdo a su diseño, exigen a los estudiantes, de manera implícita, argumentar de manera estructurada como lo propone Toulmin y mediante pretensiones de validez (Habermas, 1987) y actos lingüísticos como un tejido de estructuras discursivas (Perelman y Olbrechts,1989), el estudiante ha de dar respuesta a cada una de las actividades de modo que haga evidente las destrezas y subdestrezas intelectuales de pensamiento que le permitirán ampliar el desarrollo de su pensamiento crítico.

3.7.4. Metodología

En la fase dos del Marco Metodológico, se realizó la aplicación de prepruebas de series cronológicas (Hernández, Fernández y Baptista. 2006) para explorar las estructuras argumentativas utilizadas por los estudiantes; por un lado, y por otro, mediante un proceso de autoevaluación, se hizo consciente al estudiante de su propio nivel de argumentación escrita.

Para ello, se aplicaron los siguientes talleres:

	PREPRUEBA No. 01
INSTITUCION:	I.E.D. “KIMY PERNÍA DOMICÓ”
AREA:	LENGUA CASTELLANA
GRADO:	UNDÉCIMO
DOCENTE:	HERLIN CANO B.
DURACION:	4 HORAS DE CLASE
TITULO:	“Ejercicio de observación, análisis y reflexión.”

OBJETIVO: Explorar destrezas y subdestrezas que los estudiantes aplicarían al momento de redactar una tesis.

DESARROLLO:

- ◆ SENSIBILIZACIÓN: 1 HORA
- ◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 1 HORA
- ◆ FIJACIÓN: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica los elementos que componen la redacción de una tesis. ◆ Relaciona la tesis propuesta con algunos argumentos ◆ Comprende la función de una tesis para la redacción de un texto argumentativo. ◆ Redacta una posible tesis para un posible artículo de opinión.

PREPRUEBA No. 01

ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN

◆ **Actividad en casa:**

Buscar en YouTube el documental titulado “El juego de la muerte”, a partir de su observación y análisis redactar una tesis para un posible artículo de opinión.

◆ **Actividad en el aula:**

Escribir en el tablero la tesis redactada a partir de la observación de clase.

De manera espontánea los estudiantes escribirán sus tesis en el tablero con el objeto de ponerlas en común y ser analizadas por todos.

Una vez escritas el docente pedirá al grupo que las lean con detenimiento y una por una será analizada en relación con:

Redacción, claridad, coherencia sintáctica y coherencia con el documental, hallazgo de conceptos estructurantes que pudiesen dar origen a los posibles argumentos que sustentarían la tesis.

PREPRUEBA No. 01**ACTIVIDADES DE APREHENSION DEL CONOCIMIENTO****1. INTERPRETAR:**

Mediante coevaluación los estudiantes indicarán a cada compañero lo que interpretan a partir de sus tesis, enfatizando en la coherencia, la pertinencia, la relación con el documental y la existencia o no de conceptos estructurantes para la estructuración de posibles argumentos que sustentarán la tesis. Información que se sistematiza y se utiliza para el análisis de categorías.

2. ARGUMENTAR:

Los estudiantes en general tendrán la oportunidad de argumentar las razones de su análisis y el estudiante evaluado igualmente tendrá la oportunidad de presentar los argumentos que dan razón a su tesis planteada.

Una vez finalizado el ejercicio anterior, el docente presentará sus argumentos a manera de conclusión y se detendrá en casos específicos que sirvan como modelo de tesis bien planteadas y en casos cuyas tesis carezcan de los elementos necesarios que debe contener. Los resultados de este proceso serán registrados en diarios de campo por parte del investigador.

3. PROPONER:

Los estudiantes propondrán alternativas y sugerencias de mejoramiento a la redacción de las tesis de sus compañeros, atendiendo a criterios de coherencia, cohesión, conceptos estructurantes, etc.

PREPRUEBA No. 01**ACTIVIDAD DE FIJACIÓN:****1. INTERPRETAR:**

A partir de la interpretación que los estudiantes hagan respecto del ejercicio de análisis y evaluación de sus tesis, las reescribirán aplicando las correcciones a que haya lugar. Si es necesario volver a observar el documental se hará, con el objeto de tener mayor claridad sobre lo que el estudiante propone.

SOCIALIZAR:

Los estudiantes escribirán sus tesis a manera de carteles, los cuales serán expuestos al público bajo el título "El juego de la muerte". Se dispondrán para nuevas observaciones de parte de docentes de otras asignaturas y compañeros de otros grados, y las aplicarán una nueva redacción.

PREPRUEBA No. 02**INSTITUCION:** I.E.D. “KIMY PERNÍA DOMICÓ”**AREA:** LENGUA CASTELLANA**GRADO:** UNDÉCIMO**DOCENTE:** HERLIN CANO B.**DURACION:** 4 HORAS DE CLASE**TITULO:** “Redacción de un artículo de opinión.”**OBJETIVO:** Explorar destrezas y subdestrezas que los estudiantes aplicarían al momento de redactar un artículo de opinión.

Explorar conocimientos de superestructura, competencia argumentativa y manejo de la información.

DESARROLLO:

- ◆ SENSIBILIZACIÓN: 1 HORA
- ◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 1 HORA
- ◆ FIJACIÓN: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica la superestructura de un artículo de opinión. ◆ Interpreta la función de los argumentos en un artículo de opinión. ◆ Argumenta de manera coherente una tesis.

ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN:◆ **Actividad en casa:**

Los estudiantes indagarán acerca del concepto de artículo de opinión, su función comunicativa, su superestructura y su función crítica.

◆ **Actividad en el aula:**

Por grupos expondrán la información indagada acerca de los criterios de un artículo de opinión con el objeto de comparar y unificar conceptos.

ARGUMENTAR:

Los estudiantes pondrán en común el modo como aplicarán los criterios establecidos a la redacción de sus artículos de opinión.

PROPONER:

Se propone iniciar con una redacción preliminar con el propósito de aclarar dudas que puedan surgir al respecto.

ACTIVIDADES DE FIJACIÓN:**ARGUMENTACIÓN:**

Los estudiantes redactarán su artículo de opinión dando aplicabilidad a todo el proceso realizado previamente, los artículos serán enviados al mail del docente para revisión.

PROPONER:

En clase los estudiantes intercambiarán sus artículos para ser leídos por la mayoría del grupo y así recibir la opinión de sus pares.

INTERPRETAR:

Una vez recibidas las opiniones de los compañeros, los estudiantes expondrán lo que opinan acerca de las sugerencias que sus compañeros les hicieron y procederán a hacer los respectivos ajustes.

EVALUACION:

El docente revisará los artículos de los estudiantes en relación con las categorías propuestas en el trabajo de investigación y teniendo en cuenta la aplicabilidad de las destrezas y subdestrezas intelectuales, lo mismo que los estándares intelectuales universales, para posteriormente hacer realimentación del trabajo al grupo de educandos.

PREPRUEBA No. 03**INSTITUCION:** I.E.D. “KIMY PERNÍA DOMICÓ”**AREA:** LENGUA CASTELLANA**GRADO:** UNDÉCIMO**DOCENTE:** HERLIN CANO B.**DURACION:** 4 HORAS DE CLASE**TITULO:** “Redacción de un artículo de opinión.”**OBJETIVO:** Autoevaluar y hetero-evaluar un primer texto en relación con una tesis y tres argumentos que la sustenten.**DESARROLLO:**

- ◆ SENSIBILIZACIÓN: 1 HORA
- ◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 1 HORA
- ◆ FIJACIÓN: 2 HORAS

DESARROLLO:

- SENSIBILIZACIÓN: 2 HORAS
- APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 4 HORAS
- FIJACIÓN: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA ◆ LITERARIA ◆ GRAMATICAL ◆ SEMANTICA ◆ TEXTUAL ◆ ORTOGRAFICA ◆ DISCURSIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Elabora diagramas de opinión para autoevaluar sus textos. ◆ Analiza la estructuración argumentativa de sus artículos de opinión. ◆ Reconoce la función de los argumentos esenciales en un artículo de opinión. ◆ Establece la coherencia que debe existir entre la tesis planteada y los argumentos fundamentales que la sustentan.

PREPRUEBA No. 03**ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN**

El docente expondrá al grupo el diagrama de opinión, su propósito, su función y su utilidad al momento de iniciar el proceso de preescritura de textos argumentativos.

ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Posterior a la explicación del docente, los estudiantes procederán a estructurar sus diagramas de opinión teniendo en cuenta la conceptualización recibida.

ACTIVIDADES DE FIJACIÓN

Una vez realizados los diagramas de opinión, el docente procederá a su valoración, los estudiantes aplicarán las sugerencias a que haya lugar y por último autoevaluarán su primer escrito en relación con el diagrama de opinión resultante.

PREPRUEBA No. 04

INSTITUCION: I.E.D. “KIMY PERNÍA DOMICÓ”

AREA: LENGUA CASTELLANA

GRADO: UNDÉCIMO

DOCENTE: HERLIN CANO B.

DURACION: 8 HORAS

OBJETIVO: Establecer coherencia entre tesis y argumentos esenciales.

DESARROLLO:

☺ SENSIBILIZACION: 2 HORAS

☺ APREHENSION DEL CONOCIMIENTO: 4 HORAS

☺ FIJACION: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA ◆ LITERARIA ◆ GRAMATICAL ◆ SEMANTICA ◆ TEXTUAL ◆ ORTOGRAFICA ◆ DISCURSIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica la secuencia de los argumentos en una narración. ◆ Establece la coherencia que debe existir entre la tesis y los argumentos que la sustentan. ◆ Elabora procesos de reescritura de manera adecuada.

PREPRUEBA No. 04**ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN**

Algunos estudiantes de manera espontánea expondrán sus diagramas de opinión frente al grupo, sustentándolos, pero a la vez indicando las inconsistencias que hallaron en relación con su primer texto argumentativo y como las superaron a partir de la elaboración del diagrama.

ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una vez realizada la actividad anterior y recibida la realimentación del docente, los estudiantes procederán a reestructurar sus diagramas de opinión atendiendo a las sugerencias y ajustes necesarios.

PREPRUEBA No. 05

INSTITUCION: I.E.D. "KIMY PERNÍA DOMICÓ"

AREA: LENGUA CASTELLANA

GRADO: UNDÉCIMO

DOCENTE: HERLIN CANO B.

OBJETIVO: Afianzar los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el proceso de producción textual a partir de la comprensión de la estructuración de textos argumentativos.

DESARROLLO:

◆ SENSIBILIZACIÓN:	2 HORAS
◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO:	4 HORAS
◆ FIJACIÓN:	2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
◆ INTERPRETATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Amplía sus argumentos para darles mayor sustento. ◆ Establece la diferencia entre los argumentos iniciales y los argumentos finales que dan estructura sólida a un texto argumentativo. ◆ Establece relaciones de causa-efecto
◆ ARGUMENTATIVA	
◆ PROPOSITIVA	

PREPRUEBA No. 05**ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN**

El docente expone ante el grupo la estructura, función y utilidad del diagrama: “¿Por qué? ¿Por qué? Con el propósito de que los estudiantes estructuren sus artículos de opinión con mayor fuerza, coherencia y garantía de validez.

ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Cada estudiante realizará el diagrama ¿Por qué? ¿Por qué? Respecto de lo que ha estado planteando para su artículo de opinión.

ACTIVIDADES DE FIJACIÓN

Una vez realizados los diagramas ¿Por qué? ¿Por qué?, el docente procederá a su valoración, los estudiantes aplicarán las sugerencias a que haya lugar y por último autoevaluarán su primer escrito en relación con el diagrama ¿Por qué? ¿Por qué? resultante.

PREPRUEBA No. 06**INSTITUCION:** I.E.D. "KIMY PERNÍA DOMICÓ"**AREA:** LENGUA CASTELLANA**GRADO:** UNDÉCIMO**DOCENTE:** HERLIN CANO B.**OBJETIVO:** Aplicar rubricas de evaluación de textos argumentativos.**DESARROLLO:**

- ◆ SENSIBILIZACIÓN: 2 HORAS
- ◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 4 HORAS
- ◆ FIJACIÓN: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoevalúa sus textos argumentativos mediante el uso de rubricas. ◆ Evalúa la producción textual de carácter argumentativo mediante el uso de rubricas.

PREPRUEBA No. 06**ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Mediante rubrica de evaluación los estudiantes valorarán los textos finales propios y los de sus compañeros.

PREPRUEBA No. 07**INSTITUCION:** I.E.D. “KIMY PERNÍA DOMICÓ”**AREA:** LENGUA CASTELLANA**GRADO:** UNDÉCIMO**DOCENTE:** HERLIN CANO B.**OBJETIVO:** Reescritura de textos argumentativos.**DESARROLLO:**

- ◆ SENSIBILIZACIÓN: 2 HORAS
- ◆ APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO: 4 HORAS
- ◆ FIJACIÓN: 2 HORAS

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ◆ INTERPRETATIVA ◆ ARGUMENTATIVA ◆ PROPOSITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconoce la importancia del proceso de reescritura. ◆ Expone sus textos ante la opinión de pares y docentes.

ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Mediante rubrica de evaluación el docente valorará los textos finales de los estudiantes y les dará a conocer su apreciación.

Los estudiantes pondrán sus textos finales a valoración de otros docentes.

La estrategia fundamental se basó en el trabajo por talleres mediante los cuales los educandos desarrollaron el paso a paso, lo cual, les permitió apropiarse del conocimiento mediante la práctica a la vez que autorregularon sus procesos de aprehensión del conocimiento.

Maya (2007) indica que un taller educativo es una alternativa que integra la teoría y la práctica teniendo como base las competencias del estudiante. Agrega, también, que el taller educativo ubica al estudiante en un rol participativo rompiendo el esquema tradicional de receptor de conocimiento.

Los talleres aquí propuestos plantearon tres momentos importantes como son: uno de sensibilización que permite al docente de manera inductiva introducir el tema o trabajo a realizar y permite al estudiante de manera deductiva aprestarse para el trabajo subsiguiente. Beltrán & Pérez (2004) expresan:

El principio de sensibilización implica que el profesor debe lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta. Para ello se necesita motivación, actitudes positivas y control emocional (p. 15).

En los talleres propuestos el momento de aprehendizaje propendió porque a partir del trabajo constructivo del estudiante, se apropiara de saberes y procesos que le permitieron asimilar conocimiento nuevo e integrarlo al conocimiento previo mediante procesos y estrategias de metacognición, haciendo consciente al estudiante de sus procesos de aprehendizaje.

Otro momento especial de aprehensión del conocimiento, entendido este como la interiorización del conocimiento mediante la relación entre los presaberes y los saberes por comprender.

Complemento al anterior momento, el trabajo por talleres propuso un tercer periodo denominado Fijación del Conocimiento, entendido éste como el proceso de reelaboración de procesos con el fin de afianzar lo aprehendido.

En este espacio, los talleres plantearon una nueva actividad en la que se hace necesaria la repetición de procesos en actividades distintas a las anteriores con el objeto de que el estudiante hiciera uso de sus competencias y fijara el conocimiento en su estructura mental.

3.7.5. Intervención central

La finalidad de la intervención fue aplicar una serie de talleres que incluyeron las prepruebas y una actividad específica con la que se intervino el proceso de escritura argumentativa que realizaron los estudiantes, esta intervención se realizó desde los postulados expuestos en el marco teórico con el propósito de evidenciar una modificación en los procesos escriturales argumentativos de los estudiantes, de tal modo que, estuvieran enfocados en el desarrollo de su pensamiento crítico.

La actividad fue de carácter individual y consistió en la redacción de un ensayo atendiendo a su superestructura y basado en un tema polémico asignado por el docente. Los ensayos se evaluaron mediante la matriz de valoración diseñada para tal fin.

Se pretendió con esta actividad que los educandos pusieran en funcionamiento lo apprehendido durante todo el proceso al hacer evidente su competencia argumentativa y cómo lo expuesto en el texto demostraba la aplicación de destrezas y subdestrezas intelectuales como factores inherentes al pensamiento crítico.

3.7.6. Evaluación

Como se explicó en el marco metodológico, la evaluación de cada una de las actividades propuestas se realizaron mediante rubricas o matrices de evaluación diseñadas por el docente y que fueron valoradas y avaladas por expertos

Una Matriz de Valoración es un instrumento que facilita la evaluación del desempeño de los estudiantes... podría describirse como una matriz de criterios específicos que permiten asignar u otorgar un valor, basándose en una escala de niveles de desempeño y un listado de aspectos que evidencian el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias alcanzadas por el estudiante en un tema particular. <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

4. Análisis de datos

El análisis de datos de esta investigación parte de la contrastación permanente entre el modelo de Elder y Paul (elementos del pensamiento), los estándares intelectuales universales, los elementos de un argumento según Toulmin et ál (1979), y las destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico que se realizó durante el proceso de intervención a la escritura argumentativa de los estudiantes.

La educación es una actividad mediante la cual también se analiza e interioriza la realidad (Berger y Luckman. 2001) en la que confluyen diversos seres humanos y, por tanto, perspectivas culturales que enriquecen y complejizan la praxis educativa. En esta actividad los agentes educativos y los sujetos de formación cumplen, en relación con sus roles, el papel fundamental de construir sociedad y por ello y por las dinámicas propias del acto educativo con frecuencia se hace necesaria una intervención educativa que analice, evalúe y mejore situaciones específicas que estén afectando los procesos formativos de educabilidad y aprendibilidad. De acuerdo con Touriñan (2011) la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. (P. 283).

Desde esta perspectiva el investigador estuvo inmerso en todo el proceso de observación, recolección de datos mediante diarios de campo y su respectivo análisis en relación con el compendio de categorías establecidas para direccionar la intervención y analizar los resultados.

En segunda instancia, se determinó la coocurrencia y repetición de categorías, se analizaron sus relaciones e implicaciones dentro del proceso y en relación con los objetivos propuestos.

Mediante la clasificación el investigador realizó una taxonomía de las categorías para determinar sus interrelaciones, la coherencia, la transversalidad y linealidad entre ellas y la evidencia o no de estas categorías en el proceso escritural de los estudiantes.

De este proceso y en relación con el esquema planteado en el marco metodológico, en cuanto a la aplicación de prepruebas de series cronológicas, se determinaron los siguientes resultados en relación con las diversas categorías propuestas para esta investigación, para lo cual se tomó como base fundamental los artículos de opinión escritos en un primer momento y los ensayos en un segundo momento; con el objeto de analizar un avance en la adecuada aplicación de los modelos propuestos y la evidencia de las categorías:

4.1. Elementos del pensamiento (modelo de Elder y Paul. 2003)

4.1.1. Propósito. Se observa en los artículos de opinión que los estudiantes inician sus textos sin un propósito claro, es decir, la intención comunicativa no está definida con precisión y por lo tanto el acto ilocutivo no es preciso, lo que además afecta la redacción en sus componentes de coherencia y cohesión:

La televisión, a lo largo de los años desde su creación de su primera emisión en el año 1927 ha modificado las funciones de formar, informar y distraer evolucionando con la variación de programas que pueden tener como objetivo la manipulación del ser humano...

...nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

En el ejemplo se ve que el propósito es claro, discutir acerca de la pérdida de la función social de la televisión argumentando acerca de la manipulación que ésta persigue mediante el tipo de información, su manejo y a través de la participación de personas en diversos reality shows, sin embargo, no se mantuvo de manera amplia la discusión de este propósito en el desarrollo global del texto.

En el siguiente ejemplo se hace necesario inferir el propósito ya que no está claramente expuesto:

...lo que conlleva a la ignorancia y lo que a su vez implica el sufriendo porque si no sabemos cómo funciona las cosas nos vamos a lastimar y vamos a lastimar a los demás simplemente porque no podemos hacer nada por evitarlo.

Se deduce que el propósito del texto es llamar la atención acerca de la manipulación que ejerce la televisión sobre la persona aprovechando su ignorancia, sin embargo, el propósito no se logra debido a que no existe profundidad y amplitud en los argumentos expuestos.

En general, esta categoría está presente en los textos, pero el lector debe inferirla luego de un minucioso análisis, no ha sido redactada con precisión para darle direccionalidad a los textos.

4.1.2. Información. Teniendo en cuenta que los estudiantes inician sus escritos sin un propósito específico no saben qué información relevante deben consultar ni que información deben incluir para darle un sustento firme a sus argumentos, del mismo modo no sustentan sus textos en datos relevantes o ejemplos de situaciones que les den validez. Al igual que el propósito del texto, se hace necesario inferir la información que pudo haber sido consultada, pero ésta no es evidente como sustento de los argumentos expuestos.

4.1.3. Inferencias. Al no existir una cohesión en la estructuración de los textos generalmente no hay conclusiones como cierre de los mismos y esto se da a causa de la escasa o inapropiada información consultada, del mismo modo, se les dificulta hacer inferencias a partir de la consulta documental.

La destreza de inferencia está más relacionada con breves y sencillas conclusiones al final de cada párrafo, pero no con un proceso de análisis de información, no existe elaboración de conjeturas ni de hipótesis alternas que inviten al lector a ver la temática desde otra perspectiva:

...ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

...quieren que nos desensibilicemos para que en un momento así seamos capaces de sujetar un arma y dispararla si ninguna vacilación.

Es relevante decir que la mayoría en la sociedad está viendo estos tipos de programas incluyendo a los niños, haciendo que crezcan sin sensibilidad frente a situaciones de horror y que crezcan violentos en muchos casos.

Vemos como todos estos tipos de programas llevan a un desequilibrio mental hasta el punto de ceden sus capacidades, motivados por un "premio", para hacer la voluntad de la autoridad la cual constantemente en el programa está generando una presión.

...estos tipos de programas llevan a un desequilibrio mental.

La inferencia no es aquí el producto de deducciones basado en la contrastación conceptual ni de la comparación de razonamientos que generen controversia. En general se expone el tema sin que el autor intervenga con razonamientos propios como resultado del análisis de la información.

4.1.4. Conceptos. se observa que no inician la redacción de los textos con una tesis claramente definida que contenga conceptos estructurantes que contribuyan a la estructuración de categorías a partir de las cuales puedan constituir argumentos basados en información relevante, por lo tanto, no es evidente una idea central en torno a la cual se desarrolle la globalidad del texto. Sin embargo, en la producción textual de ensayos si es evidente una idea central producto de una tesis más estructurada.

En los textos no se desarrollan cada una de las ideas centrales que se proponen en cada uno de los párrafos. Se incluyen varias ideas centrales en un sólo párrafo, impidiendo así dar claridad y amplitud por separado a cada una de ellas:

La televisión, a lo largo de los años desde su creación de su primera emisión en el año 1927 a modificado las funciones de formar, informar y distraer evolucionando con la variación de programas que pueden tener como objetivo la manipulación del ser humano, desde contenidos amarillistas y mensajes subliminales para que el sujeto se involucre de lleno en el mercado global, hasta presentar programas que los desensibilicen emocionalmente, como lo ha venido haciendo el género televisivo, telerrealidad o reality show, la cual tiene como función la clasificación de los programas dependiendo de las funciones sociales, si bien desde sus inicios

en 1991 con la serie alemana Nummer 28 han modificado la función para la manipulación, ya que, en ese momento solo era contenido de interacción, sin embargo no dejo de recibir críticas frente a la humillación y explotación de participantes en algunos programas de competitividad. Si esta situación era 1991 ahora en el 2015 nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

El control mental intenta hacerse con el control del comportamiento de una persona, empleando métodos de convencimiento para suprimir las habilidades críticas de la persona y con ello su capacidad de opinar o de declinar informaciones u órdenes...

Cuando el modelo normativo no es justo, desobedecer es la regla. Pero desde nuestros primeros años de vida nos volvemos leales ovejas obedientes a un sistema que nos controla mediante: la televisión, las religiones, el consumismo, falsa moral, etc... Somos sumisos porque nos han infundido una mentalidad de subordinado, esclavo o, en el mejor de los casos, siervo. Siempre se nos ha dicho que debemos acatar a nuestras autoridades, porque ellas son las que representan la ley y el estado de derecho.

Se observa también que en la explicación de una idea central se encuentra en un párrafo distinto en el cual se planteó.

4.1.5. Supuestos. Los estudiantes no son conscientes que dan por sentado ideas o aseveraciones que no tienen un sustento teórico, igualmente, no cuestionan las suposiciones halladas en la información que utilizan para fundamentar sus escritos.

De acuerdo con Elder y Paul (2003) todo pensamiento se basa en suposiciones y hechos que deben ser cuidadosamente examinados desde una mirada crítica para no caer en especulaciones, emitir prejuicios o reforzar estereotipos y tendencias que podrían distorsionar los razonamientos basados en datos y evidencias válidas.

En los textos se observa una serie de suposiciones que al no ser ampliadas ni sustentadas en datos y evidencias relevantes, se pueden interpretar como conclusiones a las que el estudiante llegó luego de la lectura de la información pero que no son plasmadas mediante una linealidad argumentativa, también es evidente que varias de estas suposiciones son el parafraseo que el estudiante realiza a partir de la información consultada y en otros casos producto de opiniones cargadas de emocionalidad.

...nos vuelven ignorantes desde siempre, con el pequeño temor del castigo.

...producen diferentes programas destinado para personas que le gusta el mal ajeno.

...totalmente la gente anda preocupada por los realities y no por la cultura ni por una solución para mejorar el sistema.

...llegara la era en donde los débiles se levantarán y los ignorantes caerán, surgirá un nuevo mundo donde la desigualdad y la ignorancia ya no existirán.

...la gente de más abajo es controlada y no lo sabe, y cuando trata de defenderse no puede por su educación.

4.1.6. Implicaciones. Los supuestos que el estudiante elabora no dan cuenta de un traslape argumentativo entre estos y las conclusiones como tampoco con las posibles consecuencias deseables, o no, que tales afirmaciones puedan implicar. De modo que, el estudiante no analiza las implicaciones de sus propias afirmaciones y el impacto que estas pudiesen tener en sus interlocutores. En general estas afirmaciones no contienen la fuerza argumentativa para persuadir, lo cual es el objeto fundamental del ejercicio argumentativo.

...nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

...no ha encontrado otra solución, que ha recurrido a ver como el sufrimiento y la agonía de otras personas puede cubrir esa necesidad de distracción y diversión.

Sigamos pues... sumisos ante leyes o reglas, que favorecen a pocos y denigran la vida de muchos. Sigamos en nuestra comodidad e indiferencia y sumisos ante ese tipo de autoridades y no refiero precisamente a las legales...

La ignorancia es espontaneo ya que todo mundo, mientras sepa leer, puede adherir el aprender de muchas cosas. Mucho tiene que ver la carencia de interés.

Al someternos a lo desconocido, aprobamos en nosotros la manipulación, al aceptarnos ignorantes, cuando no cuestionamos ciertas situaciones, ni sus pros ni sus contras, nos volvemos confiados cuando no sabemos ciertas cosas, aprobando que alguien con un conocimiento superior nos rija a su gusto.

En la mayoría de los casos no hay reflexión acerca de la información consultada en cuanto a las implicaciones que tales argumentos pueden tener, como tampoco se hace reflexión de las implicaciones que sus escritos contienen en relación con la interpretación que los posibles lectores hagan de los mismos.

4.1.7. Punto de vista. En relación con lo anteriormente expuesto los estudiantes no tienen claridad del punto de vista desde el cual exponen sus ideas y argumentos y, por lo cual, no visionan si existen otros puntos de vista desde los cuales puedan plantear la idea o acercarse a la intención comunicativa.

Al someternos a lo desconocido, aprobamos en nosotros la manipulación, al aceptarnos ignorantes, cuando no cuestionamos ciertas situaciones, ni sus pros ni sus contras, nos volvemos confiados cuando no sabemos ciertas cosas, aprobando que alguien con un conocimiento superior nos rija a su gusto.

...solo muestran aquellas actitudes malas que le dieron, fama o dinero pero no muestran crudamente lo que sufrieron por actuar de esa manera y causarle daño a los demás.

...si no sabemos cómo funcional las cosas nos vamos a lastimar y vamos a lastimar a los demás simplemente porque no podemos hacer nada por evitarlo.

4.1.8. Preguntas. *Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos* (Elder & Paul, p.5, 2002) Elder y Paul plantean que un texto es la respuesta a una gran pregunta, en este sentido, y habiéndose explicado este proceso a los estudiantes, se observa que no direccionan la estructuración de sus textos en relación con una pregunta que deben responder y asimismo sus escritos no permiten inferir una pregunta clara que estuviesen formulando a través de su redacción.

Viendo el tema desde diferentes puntos de vista, es nuestra decisión seguir tomando a los reality show como un "juego" o en realidad lo tomamos como un sistema más de conductismo.

Para finalizar creemos que si una persona tiene que mutilar a una mujer para que sea fiel con él ¿para qué quiere estar con esa persona obligada? Esto demuestra mucha más debilidad e inseguridad por parte de quien mutila que del mutilado.

En conclusión hoy nos ponemos en pie contra esta evidente violación de los derechos humanos.

En las rubricas de autoevaluación y coevaluación aplicadas a sus escritos se preguntó acerca de este proceso, los estudiantes propusieron la pregunta que intentaban responder a través de los ensayos, pero no existía relación entre el contenido del texto y la pregunta formulada, es

decir, al redactar los textos no tenían en cuenta la pregunta que se formularon a sí mismos para establecer una relación directa entre ésta y los argumentos esbozados.

4.2. Estándares intelectuales universales

4.2.1. Claridad. Tanto en los conceptos estructurantes que conforman la tesis o aserción, como en los diversos conceptos relacionados y también en las suposiciones planteadas, se espera que se ahonde lo suficiente para que al dar claridad a ellos la fuerza argumentativa de persuasión cumpla su objetivo, lo mismo que cada acto ilocutivo inmerso en cada una de esas afirmaciones.

...nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

...al momento de crearla es que consigo traería una gran cantidad de consecuencias fatales así como lo es el incremento de la pereza y el desinterés por la educación y la vida.

...en los cuales la muerte es el tema principal, sabiendo así que al momento de que el televidente vea que él puede decidir sobre la vida de otra persona incrementa el interés del mismo al poder controlar la vida de otra persona.

La claridad en los conceptos y afirmaciones expuestas no tienen la profundidad necesaria debido a una falta de cohesión y amplitud en la información.

En cuanto a este estándar, los estudiantes pocas veces amplían un argumento para darle mayor claridad y profundidad. Les es difícil plantear un argumento desde otra perspectiva para darle mayor amplitud a lo expresado y por lo cual es poco frecuente hallar ejemplos que ilustren las situaciones planteadas. Sin embargo, y luego de la intervención ya es posible evidenciar amplitud y claridad de argumentos lo mismo que se citan algunos ejemplos o casos relacionados con la idea central del texto y los argumentos expresados.

Las condiciones en que estas prácticas se llevan a cabo como falta de higiene, falta de capacidad profesional y falta de medicamentos esenciales para dichos procedimientos, hacen que la salud física y psicológica de las niñas sufran un impacto negativo casi que

mortal. Miles de niñas mueren cada año debido a las complicaciones de salud causadas por la mutilación, que las expone a daños severos, infecciones y riesgo de hemorragia interna.

Este tipo de procedimientos aporta daños como hemorragias graves y problemas urinarios, y con el tiempo en el cuerpo de las mujeres o niñas pueden aparecer quistes, infecciones, infertilidad, complicaciones en el parto, y en los casos de mutilación genital a temprana edad puede generar la muerte de la menor.

Tras la realización de encuestas el 37% de los hombres colombianos son infieles contra un 22% de infidelidad por parte de la mujer, es decir el hombre colombiano es más infiel.

4.2.2. Exactitud. En este aspecto los estudiantes no contrastan la información consultada con otros documentos de modo tal que se afiance la veracidad para construir a partir de ello los argumentos en sus textos. Asimismo, y en lo que respecta al elemento de garantía y respaldo que plantea Toulmin (1979), no le brindan apoyo a sus argumentos de modo tal que sean más convincentes. Excepto en los ensayos, en los cuales si utilizaron datos y algunas estadísticas para generar una exactitud en las aserciones que sustentaban las ideas.

...se puede ejercer una manipulación con los objetos que se emplean en este tipo de programación como lo son, las imágenes, (estas pueden mostrar procesos cerebrales que intervienen en las emociones, la imaginación y la toma de decisiones) si el sujeto (el cerebro en la vida adulta se puede llegar a establecer nuevas conexiones y también perder otras), el cerebro cambia en función de las experiencias y la autoridad está generando una constante presión, se crean acciones que se creen racionales, no es consciente el sujeto que genera la utilización del inconsciente, y como para poder ganar el juego el participante tiene que adaptarse a las reglas, realiza una interacción social en función del aprendizaje y como este está ligado a las emociones, estas producen un cambio fisiológico y en el comportamiento del participante haciendo que todas esas veces que vio el reality antiguamente en la televisión se transporte a su memoria e influya en sus decisiones.

Teniendo en cuenta la falta de coherencia y la divagación entre conceptos sin ampliar y ejemplificar cada uno de ellos, se observa la carencia de exactitud al hacer afirmaciones que sería muy necesario ilustrar para evitar ambivalencias o generar dudas.

La falta de exactitud, por tanto, no le da a los argumentos un sustento basado en información cuya veracidad esté sustentada en evidencias creíbles ya que no están expuestas de manera precisa.

...ahora en el 2015 nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

4.2.3. Precisión. Este estándar es prácticamente imperceptible tanto en los artículos como en los ensayos dado que no ahondan en detalles para ser más específicos al momento de brindar un mejor soporte a los argumentos.

...puede ejercer una manipulada con los objetos que se emplean el este tipos de programación como lo son, las imágenes (estas pueden mostrar procesos cerebrales que intervienen en las emociones, la imaginación y la toma de decisiones) si el sujeto (el cerebro en la vida adulta se puede llegar establecer nuevas conexiones y también perder otras)...

...no es consiente el sujeto que genera la utilización del inconsciente...

4.2.4. Pertinencia. En este aspecto y como ya se indicó al no existir una intención clara, no hay una linealidad entre la idea central (sí existe) con el desarrollo de las ideas secundarias, es decir, en la mayoría de casos se evidencian argumentos que no guardan coherencia con la tesis planteada.

Si lo vemos desde la neurociencia y la conducta nos muestra que se puede ejercer una manipulada con los objetos que se emplean el este tipos de programación como lo son, las imágenes, (estas pueden mostrar procesos cerebrales que intervienen en las emociones, la imaginación y la toma de decisiones) si el sujeto (el cerebro en la vida adulta se puede llegar establecer nuevas conexiones y también perder otras), el cerebro cambia en función de las experiencias y la autoridad está generando una constante presión, se cree acciones que se creen racionales, no es consiente el sujeto que genera la utilización del inconsciente, y como para poder ganar el juego el participante tiene que adaptarse a las reglas, realiza una interacción social en función del aprendizaje y como este está ligado a las emociones, estas producen un cambio fisiológicos y en el comportamiento del participante haciendo que todas esas veces que vio el reality antiguamente en la televisión se transporte a su memoria e influya en sus decisiones. En cuanto a la moral y las costumbres; ¿Qué de moral puede tener este acto tan vandálico?

El estudiante incluye temas y expresiones que guardan relación con la globalidad del texto, en su redacción no logra enlazarlos con la tesis formulada como tampoco con los conceptos que la estructuran perdiendo así la pertinencia de estos elementos que finalmente no aportan al desarrollo del tema ni al objetivo del texto.

Puesto que no es más que vandalismo ya que se está pensando en jugar con la vida de alguien solo por cambiar una cifra, y este tipo de acto no puede convertirse en costumbre debido a que no aporta nada de bueno a la sociedad. Pretender pasar por encima del dolor de alguien, tan solo para cambiar un comportamiento de la sociedad, que no solo es un comportamiento de las mujeres si no también es un comportamiento al cual incurren los hombres, de esta

manera no se estaría acabando con el problema social más bien se estaría matizando el género femenino por complacencia masculina o en el peor de los casos se hablaría de una especie de esclavización o represión sexual femenil.

Aunque el texto presenta datos relevantes, no se establece en la redacción una relación directa entre estos y la aserción, por lo tanto, no hay conclusiones solidas que permitan confirmar o refutar la aserción.

4.2.5. Profundidad. Al no existir una tesis fundamentada en elementos estructurantes claros, no se desarrolla el tema a profundidad, y en los casos en que si son evidentes elementos estructurantes en la aserción inicial, no se desarrollan todos o se tocan con superficialidad.

4.2.6. Amplitud. En cuanto a este estándar, se mencionó con anterioridad que los estudiantes no consideran diversos puntos de vista desde los cuales se podría plantear tanto la tesis como los argumentos que la sustenten, por lo cual no enfocan la situación de maneras diversas ni tampoco generan hipótesis desde las cuales se podría enfocar la situación planteada.

...es decir, todos tienen una creencia de que el más vivo es el que triunfa y el más débil es aquel que merece la muerte, pero que esa muerte sea vista y ridiculizada por todo el mundo además de hacer creer a la población vulnerable que ellos son los que deberían salir en frente de todos y quitarse la vida por uno cuantos pesos que después ya no servirán y humillarse en frente de toda la audiencia que está esperando con ansia y maldad que esa muerte sea lenta y dolorosa.

...el cual toma como ejemplo de obediencia un experimento, en el cual se pone a prueba la autonomía de los participantes, y su reacción frente a situaciones desconocidas.

4.2.7. Lógica. Este estándar está directamente relacionado con los de pertinencia y precisión, lo cual revela que en la mayoría de casos los argumentos no se desprenden de la tesis o no conservan unidad con ella, por lo cual, el estudiante no se cuestiona acerca de cómo establecer un sentido lógico a lo largo del texto.

4.2.8. Importancia. Dada la no linealidad de los argumentos con la tesis, los estudiantes no se enfocan en el asunto más importante a considerar, por lo cual, expresan diversas problemáticas relacionadas pero sin darles amplitud ni relevancia a la problemática más

importante para argumentar, esta dificultad inicia desde el procesamiento de la información, no hay una decantación y clasificación de la misma en relación con la problemática fuerte a sustentar.

4.2.9. Imparcialidad. Este aspecto no es evidente en los textos puestos que los estudiantes se dedican bien sea a reproducir información, a parafrasear o a brindar opiniones muy subjetivas acerca del tema tratado.

4.3. Estándares de competencia para el pensamiento crítico (Elder y Paul. 2005)

Esta investigación considera los siguientes estándares como la base fundamental generadora de todo el proceso argumentativo, ya que determinan la intencionalidad, la indagación, el procesamiento de la información y la estructuración de tesis y de argumentos para la redacción de textos inherentes a esta tipología textual.

4.3.1. Propósitos, metas y objetivos. Los estudiantes que piensan críticamente buscan comprender no sólo lo que están aprendiendo sin el porqué; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables, y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos.

Se señaló con anterioridad que este estándar es incipiente cuando los estudiantes redactaron sus artículos de opinión pero un poco más notorio cuando escribieron sus ensayos, es decir luego de la intervención. Los estudiantes no perciben cuando se desvían de la idea central, sólo hasta cuando las rubricas de auto y coevaluación son aplicadas.

Aunque tengan un propósito definido con la estructuración de sus textos argumentativos, se desvían fácilmente de él ya que tienen la tendencia a opinar de manera no estructurada, es decir, a partir de suposiciones, y esto los hace divagar en temas relacionados con la idea central pero

sin profundidad. Este proceso no les permite descentralizarse y ubicarse en el lugar del otro para ser imparciales y justos en sus argumentos.

4.3.2. Preguntas problemas y asuntos.

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de la pregunta principal que tratan de responder, problema que tratan de solucionar, o asuntos que tratan de resolver. Formulan sus preguntas de manera clara y precisa. Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión. Reconocen cuando una pregunta requiere que consideren múltiples puntos de vista relevantes y lo hacen de buena fe antes de intentar responder a dicha pregunta. Los estudiantes que piensan críticamente además, rutinariamente analizan y evalúan el uso de preguntas en el pensamiento de los demás (empleando las mismas directrices).

En la rúbrica de autoevaluación se pidió a los estudiantes escribir la pregunta a la cual querían dar respuesta mediante la redacción de sus textos, surgieron preguntas adecuadamente estructuradas que daban cuenta de elementos que posibilitarían la redacción de un texto argumentativo, sin embargo, al comparar el contenido de los textos con las preguntas no existe relación mediante la cual se pueda afirmar que efectivamente los argumentos expuestos y su redacción sean una respuesta a la pregunta planteada por los mismos estudiantes.

	PREGUNTAS BASADAS EN EL MODELO DE ELDER Y PAUL	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE
PREGUNTA:	¿Qué pregunta(s) intentó contestar con la redacción de todo el ensayo?	¿Este proceso realmente interviene de manera directa, sobre la relación de fidelidad a un solo hombre con este proceso, da por hecho que serán fieles al someterse a este proceso

Este aspecto está directamente relacionado con la adecuada redacción de una tesis o aserción como la denomina Toulmin (1979), ya que la pregunta se desglosaría directamente de la tesis que se pretende desarrollar en el texto, lo cual indica, que si los estudiantes están en capacidad

de redactar preguntas adecuadamente estructuradas, están en condición de iniciar muy bien sus textos argumentativos con tesis de las cuales dimanen conceptos sobre los cuales construir sus argumentos.

Ocurre entonces que la falta de coherencia no permite que los estudiantes establezcan una relación directa entre la tesis planteada y la pregunta, y entre los conceptos estructurantes y los argumentos que los sustentan, razón por la cual también se observa que no diferencian preguntas importantes de las triviales o de aquellas que no representan el propósito que como autores del texto deben perseguir en la redacción.

4.3.3. Información, datos y evidencias. En este estándar existe una de los mayores obstáculos para que los estudiantes redacten argumentos con características de validez y falibilidad puesto que su competencia para el procesamiento de la información no es la indicada en tanto que, en su proceso de búsqueda no hay un proceso de decantación de la información, consideran que todo es importante en tanto hable del tema, no contrastan diversas fuentes de información, como tampoco comparan una información con otra con el objeto de extraer la más relevante y la que brinde mayor soporte a sus argumentos, como tampoco realizan un proceso de selección de la información que sea análoga con los argumentos y tesis planteados.

4.3.4. Inferencias y conclusiones. Aunque los estudiantes hacen algunas inferencias, no hay amplitud en el significado que les asignan ni tampoco ejemplifican para dar mayor claridad a las mismas. Este proceso también se ve afectado por el inadecuado manejo de la información ya que las escasas inferencias que presentan no guardan lógica con la información consultada ni establecen una linealidad con las conclusiones, cuando éstas existen.

4.3.5. Suposiciones. Los estudiantes expresan algunos prejuicios y estereotipos como resultado de un pensamiento inconsciente, lo que indica que no hay un proceso razonado al

respecto. Por esta misma razón tampoco se da un análisis razonado de las suposiciones halladas en la información consultada.

4.3.6. Conceptos. Al momento de redactar sus argumentos los estudiantes expresan conceptos en los que no profundizan, dándolos como verdades o dejándolos como simples enunciados. Cuando redactan la tesis no identifican los conceptos estructurantes a desarrollar y sobre los cuales elaborarían la superestructura textual, esto mismo los lleva a expresar, incluso a desarrollar, conceptos irrelevantes para el tema tratado en sus textos.

4.3.7. Implicaciones y consecuencias. En relación con la categoría anterior, se observa que los estudiantes no son conscientes de las implicaciones y consecuencias que podrían tener sus afirmaciones, de las interpretaciones que podrían hacer sus posibles lectores y de las consecuencias e impacto que pudiesen tener sus argumentos. No establecen relaciones de causa efecto, es decir, al momento de hacer una afirmación no piensan en el efecto que esto podría tener y por ello no explicitan oraciones encadenadas mediante la relación causa efecto.

4.3.8. Evaluación. La no aplicación constante de esta categoría hace que el estudiante no revise y analice periódicamente lo que escribe, por ello, no sólo son evidentes los errores de redacción, sino además se observa dificultades en el manejo de todas las categorías aquí analizadas. Los estudiantes no releen sus textos para corregir errores de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, etc. Este proceso presenta estas fallas en tanto que desde el inicio no se aplica a la información consultada y utilizada para la estructuración de los argumentos. Es general, no hay un constante control del proceso.

4.4. Elementos de un argumento (Toulmin. 1979)

4.4.1. Aserciones. Para la redacción de artículos de opinión los estudiantes debían redactar a partir de una tesis creada por ellos mismos, para la redacción de ensayos la tesis les fue dada con posibilidad de hacerle modificaciones sin cambiar su esencia. Desde esta perspectiva se observó, en cuanto a los artículos, que las tesis planteadas no expresaban una directriz clara, hacia dónde se iban a dirigir los argumentos teniendo como base la tesis, sin embargo y a través de los talleres realizados estas aserciones se fueron reestructurando cada vez más hasta obtener tesis con elementos estructurantes precisos y con un propósito claro, lo cual no garantizó que en el desarrollo de los argumentos esto se tuviese en cuenta para un adecuado desarrollo de la superestructura de los textos.

Respecto de los ensayos hay que tener en cuenta que antes de su redacción se realizó una actividad que permitía a los estudiantes discutir entre ellos la tesis planteada y las implicaciones que ésta tenía en relación con cada uno de los conceptos que la constituían. La discusión arrojó planteamientos interesantes y oralmente bien argumentados como primer paso para iniciar la estructuración de los ensayos, sin embargo, ya en la redacción es evidente que aunque los estudiantes saben cuáles son los puntos en discusión, la superestructura de los textos no da cuenta de un sentido con las características pertinentes como ya se mencionó en el análisis de cada una de las categorías anteriores.

Las diversas aserciones realizadas en la mayoría de los casos no denotan una perspectiva desde la cual se plantean, lo cual no conduce a conclusiones basadas en posturas precisas y claras.

Todo el mundo en alguna etapa de su vida se ha preguntado si en verdad la muerte puede causar tanto temor como para no querer partir de este mundo, pero a qué punto la humanidad ha llegado que se siente tan inconforme con lo que tiene que ha buscado otras maneras de satisfacer ese deseo.

En Colombia se llegó a pensar en el inicio de la ablación para reducir los índices de infidelidad, afirmaremos ahora que la mutilación genital femenina No contribuirá de manera fundamental a reducir los niveles de infidelidad de las mujeres colombianas.

4.4.2. Datos. En esta categoría se encuentra uno de los mayores obstáculos en el proceso de redacción de textos argumentativos por parte de los estudiantes puesto que como ya se dejó claro existe dificultad para la consulta documental, el análisis y tratamiento mismo de la información. No se consulta la información para construir conocimiento que pudiese servir para armar argumentos, sino para dar cumplimiento a los requerimientos hechos por el profesor, se consulta información relacionada con los temas pero no se clasifica de acuerdo con el propósito de la tesis y la relevancia de los conceptos estructurantes que la conforman.

La información consultada es eminentemente descriptiva, no argumentativa, poco estadística y definitivamente no testimonial, con el objeto de estructurar diversos argumentos adecuadamente sustentados. En general, los datos y evidencia utilizados son de carácter puramente informativo.

...desde sus inicios en 1991 con la serie alemana Nummer 28 han modificado la función para la manipulación, ya que, en ese momento solo era contenido de interacción, sin embargo no dejo de recibir críticas frente a la humillación y explotación de participantes en algunos programas de competitividad. Si esta situación era 1991 ahora en el 2015 nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

Aunque han pasado muchos años desde que la práctica de la mutilación genital femenina ha estado dentro de algunas culturas de nuestro país ha sido hasta hace poco que se descubrió esta práctica en dichas regiones se dice que puede reducir en un 60% las enfermedades de transmisión sexual...

4.4.3. Garantías. Dadas las condiciones anteriores, los estudiantes no contrastan los datos con otras fuentes para darle mayor solidez a los argumentos. Aunque existan datos relevantes, los estudiantes no encuentran la forma para dirigirse desde ellos a la estructuración y

sustentación de las diversas aseveraciones, por ello, la redacción de los textos es más descriptiva que argumentativa, es más una reproducción de los datos mediante la técnica de parafraseo.

4.4.4. Respaldo. En algunos de los textos se amplían los datos en tanto que se consultaron otras fuentes bien sea de tipo legal, médico o cultural, pero en ningún caso para dar mayor solidez a los argumentos ni para dar amplitud a los mismos.

4.5. Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico

Una vez realizado el análisis de las categorías anteriores se hace necesario contrastar entonces, desde esos resultados, qué se observó en cuanto a las destrezas intelectuales del pensamiento crítico para determinar la aplicación de éstas en los textos argumentativos y en general en los procesos académicos fundamentales y cotidianos de los estudiantes como leer, realizar consulta documental, tratamiento de la información y escritura argumentativa, siendo esta última el objeto de este proyecto en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

4.5.1. Interpretación. De acuerdo con el concepto de interpretación expuesto por la Asociación Filosófica Americana, se colige que esta destreza intelectual incluye procesos tales como: plantear hipótesis, codificar y decodificar, asignar significado, atribuir sentido, elaborar suposiciones, conjeturar relaciones de causa-efecto, comprender y establecer categorías, comprender intenciones, elaborar inferencias.

A partir de este concepto y en relación con las categorías antes analizadas y sus resultados, se puede afirmar que existe una notable falencia en la destreza de interpretar, pues esta sería la base fundamental para hacer que la escritura argumentativa se constituya partir de las diversas categorías, es decir, el modelo argumentativo de Toulmin (1979), el modelo propuesto por

Elder y Paul (2003), los estándares intelectuales universales y las diversas destrezas intelectuales para el desarrollo del pensamiento crítico.

En esencia, un texto argumentativo es el resultado de la interpretación que hace la persona de la información que toma como sustrato para plantear sus argumentos y de la asignación de significado que debe hacer evidente en el texto escrito, es decir, el texto argumentativo es la exposición de la forma como la persona interioriza la realidad y la objetiva de manera argumentativa.

Del análisis de las categorías anteriores se colige que los estudiantes presentan dificultades para comprender la información consultada, para percibir los procedimientos inherentes al proceso escritural de argumentar y para expresar el significado y la relevancia tanto de la información utilizada como de los argumentos expresados en sus textos.

Por otro lado, las mujeres que son sometidas a esto, se sentirán inferiores a otras, pues al no tener una parte de su cuerpo, afectaría su psicología y su autoestima, por lo tanto la mujer se excluiría de la sociedad, pues esto afectaría a nivel colectivo...

En Colombia se llegó a pensar en el inicio de la ablación para reducir los índices de infidelidad, afirmaremos ahora que la mutilación genital femenina No contribuirá de manera fundamental a reducir los niveles de infidelidad de las mujeres colombianas

Dentro de esta categoría está la subdestreza de **categorización** y en relación con ella se observa que el proceso de comprender e inferir categorías en forma apropiada no se encuentra en la mayoría de los textos producidos por los estudiantes, del mismo modo que tampoco establecen categorías dentro la redacción ni se hace amplitud de las categorías que el estudiante incluye en algunos de sus párrafos. Si hay estudiantes que han logrado plasmar esta subcategoría en buena medida.

...nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante, ahora hablamos de manipulación o el control y el rebasamiento los límites físicos y mentales del sujeto.

...manipulación del ser humano, desde contenidos amarillistas y mensajes subliminales para que el sujeto se involucre de lleno en el mercado global, hasta presentar programas que los desensibilicen emocionalmente, como lo ha venido haciendo el género televisivo, telerrealidad o reality show, la cual tiene como función la clasificación de los programas dependiendo de las funciones sociales...

En Colombia se llegó a pensar en el inicio de la ablación para reducir los índices de infidelidad, afirmaremos ahora que la mutilación genital femenina No contribuirá de manera fundamental a reducir los niveles de infidelidad de las mujeres colombianas.

En conexión con la subdestreza de **decodificación de significados**, los hallazgos muestran que persisten las dificultades de los estudiantes para inferir los diversos actos de habla (Austin, 1962), tanto en la información consultada como al momento de redactar textos; específicamente en relación con los actos ilocutivos para desentrañar las intenciones o propósitos de un enunciado o para expresar de forma clara los propósitos de sus propias aserciones.

...nos vemos frente a programas que rebasan los límites de la humillación y explotación de un participante...

Vemos como todos estos tipos de programas llevan a un desequilibrio mental hasta el punto de ceder sus capacidades, motivados por un "premio", para hacer la voluntad de la autoridad la cual constantemente en el programa esta generando una presión.

Del mismo estudiante del cual tomamos los fragmentos anteriores, se puede observar en el la siguiente muestra una mayor elaboración del texto luego de la intervención.

...sería maltrato hacia el género femenino, pues no es razonable que una mujer sea sometida a este tipo de condiciones para ser aceptada por la sociedad, ya que este método no es garantía de bajar los niveles de infidelidad, sin embargo, este acto sí es garantía de afectar la autonomía de la mujer, pues al no ser conscientes de esto, cuando se lo practican se convierte en mujeres que se encontraran bajo el mandato del genero opuesto, tanto así, que estos terminan vulnerando los derechos de las mujeres...

Los estudiantes, con dificultad parafrasean los datos e información consultada en tanto que no extrapolan unas ideas hacia otras o establecen relaciones de causa-efecto ni realizan

analogías o construcción de ejemplos propios para hacer evidente la subdestreza de *clarificación de significados*.

En términos generales, la comprensión textual de los estudiantes de grado undécimo de esta institución no corresponde al desarrollo esperado si se tiene en cuenta su edad y nivel de escolaridad o si se contrasta con lo esperado por los estándares y lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación, razón por la cual se evidencian las dificultades en la producción textual de los estudiantes.

4.5.2. Análisis. Aunque los estudiantes pueden identificar la mayoría de las relaciones semánticas entre las proposiciones de la información consultada no les dan la importancia que estas conllevan para comprender los significados implícitos en las frases, como tampoco les dan la utilidad necesaria para argumentar, especialmente las relaciones causa-consecuencia o la relación de adición para ejemplificar y ampliar sus argumentos.

Lo anterior conlleva a que los estudiantes no se detienen a analizar si las aseveraciones son juicios, experiencias, suposiciones, prejuicios, experiencias, razonamientos o argumentos.

En lo que respecta a la subdestreza de *examinar ideas*, los estudiantes identifican varias expresiones referidas al mismo tema, pero no identifican el rol semántico ni ilocutivo de las mismas, por lo cual no pasan al siguiente paso, que consiste en contrastar tales conceptos o afirmaciones, de ello se deduce que aunque en su redacción hacen uso de diferentes conceptos y aseveraciones, no establecen el objeto de incluirlas en sus textos, como tampoco se halla una relación entre algunas de ellas.

En este proceso y debido a la falta de análisis de la información y de su propia producción textual, se les dificulta a los estudiantes observar e identificar argumentos que apoyan o

contradicen una información, como aplicación de la subdestreza de *identificación y análisis de argumentos*.

4.5.3. Evaluación. Luego de un detallado proceso de análisis el estudiante deberá emitir juicios de valor acerca de los temas, categorías, aseveraciones y demás conceptos en los que está basado un argumento, como se ha visto hasta el momento, los procesos de análisis, categorización, jerarquización, etc., son deficientes, esto implica que cuando el estudiante requiere emitir un juicio de valor éste no siempre está compuesto de fortaleza lógica, coherencia, razonamientos basados en evidencias, sino que el estudiante está muy habituado a emitir opiniones producto del desconocimiento, de la emocionalidad o basado en aseveraciones y creencias populares cotidianas.

Determinar la credibilidad de fuentes de información lo mismo que asignarle credibilidad a los propios argumentos depende de la valoración y contrastación de enunciados para observar si estos son contradictorios, se apoyan entre sí o sustentan un argumento, en este sentido, no es evidente en la redacción de los estudiantes la pertinencia textual y contextual de la información y de la producción textual, lo que indica que la subdestreza de *valorar enunciados* aún se le dificulta a los educandos.

4.5.4. Inferencia. En pocos de los textos analizados, se hacen evidentes las deducciones de los estudiantes, como resultado del análisis minucioso de datos y evidencias, o como consecuencia de la extrapolación de información, o como derivación al contrastar aseveraciones.

Si bien es cierto existen algunas conclusiones que dan cuenta de un proceso inferencial, no son constructos cognoscitivos relevantes sino deducciones obvia a partir de aseveraciones o datos.

Por lo general, esto ocurre porque los estudiantes al acceder a la información no la cuestionan, tampoco cuestionan los datos y las evidencias, es decir, el estudiante acepta

hipótesis y aserciones como verdades que no se ponen en duda y por lo tanto no se contrastan con información alternativa, lo que indica que la subdestreza referida a *cuestionar las evidencias* es poco frecuente en el tratamiento de la información.

En este proceso inferencial, los estudiantes deben aplicar la subdestreza de *proponer alternativas*, lo cual es todavía incipiente puesto que no formulan diversas hipótesis ni postulan consecuencias del problema planteado en sus textos, existen conclusiones más bien basadas en suposiciones, de las cuales no se puede asegurar que sean producto de un adecuado proceso inferencial lo cual hace cierta una afectación de la subdestreza de *sacar conclusiones* en tanto que no exponen formas diversas de representar la problemática tratada o postulan alternativas como producto de un aprendizaje logrado.

4.5.5. Explicación. Es esta la destreza más utilizada por los estudiantes en tanto que los textos producidos son fundamentalmente declaraciones descriptivas, en muchos casos parafraseo de aquello que leyeron. Los estudiantes asumen que explicar un concepto o describirlo es un argumento.

Aunque es la destreza más aplicada, no se hace con el rigor de justificar sus razonamientos, exponer un proceso o una metodología indicando a la vez las implicaciones que éstas pudiesen tener. Asimismo, sus explicaciones no guardan una secuencia lógica haciendo perder la linealidad del texto.

Por lo tanto, las subdestrezas de *enunciar resultados* y *justificar procedimientos* se limitan, principalmente, a una repetición, con sus propias palabras, de lo hallado en la información consultada.

Desde esta perspectiva, la subdestreza referida a *presentar argumentos* existe en algunos de los textos analizados pero, sin presentar razones para ampliar y justificar sus propios razonamientos.

4.5.6. Autorregulación. El auto-monitoreo consciente hubiese permitido a los estudiantes ejercer un control sobre cada uno de los procesos tanto de recolección y tratamiento de la información como en una escritura argumentativa acorde con la intervención realizada.

Una falta de autorregulación de los procesos inherentes a la producción textual argumentativa se debe a la escasa aplicación de las destrezas de análisis y evaluación como ya se explicó, asimismo, la aplicación de la subdestreza de auto-examinarse con el objeto de examinar los puntos de vista para evitar sesgos o la superficialidad de los mismos hubiese aportado a los textos un mayor rigor estructural y un sólido contenido argumentativo.

Debido a la ausencia de esta destreza los estudiantes producen afirmaciones carentes de suficiente conocimiento o guiados por las afirmaciones halladas en los documentos consultados afectando de esta manera la objetividad pertinente a la tipología textual que se pretendía desarrollar.

En general, los estudiantes aplican la mayoría de destrezas y subdestrezas pero no de manera consciente y en consecuencia no con el rigor necesario. Si el proceso de autorregulación fuese aplicado de manera permanente, el uso consciente de las demás destrezas hubiese arrojado resultados acordes con el tipo de textos abordados en esta investigación.

5. Discusión

Para definir los resultados de esta investigación se hace necesario expresarlos desde dos dimensiones fundamentales, la comprensión textual desde las relaciones semánticas y sintácticas, de coherencia local y global, de relación causal y la integración referencial; y la dimensión de producción textual en lo que respecta a la competencia lingüística; en primer lugar, porque la relación entre estas dos dimensiones se evidenció como parte del análisis de categorías y en segundo lugar porque se puede afirmar que la primera es resultante de la segunda en tanto que un estudiante cuyos procesos de análisis de la lectura sean deficientes, tendrá dificultades para comprender y clasificar la información y, por ende para realizar un análisis crítico de ella.

Tal deficiencia en el proceso de comprensión textual afecta el empalabramiento del estudiante, puesto que el ser humano requiere configurar y reconfigurar su mundo a través de la expresividad. El empalabramiento es el intento de todo ser humano, en cuanto cultural, de vivir esta condición excéntrica o, en otras palabras, de cosmizar su entorno (Melich 2012). La ineficiencia de este empalabramiento le dificultará estructurar argumentos sólidos y bien sustentados en información válida y comprobada.

Desde la teoría que fundamenta este trabajo se puede colegir que, la realidad propone al ser humano interpretaciones complejas a partir de las cuales le asigna significado (Berger y Luckman. 2001), el ejercicio de asignación de significado exige a la persona un incremento de habilidades de pensamiento que den cuenta de su capacidad para verbalizar el mundo, asumiendo puntos de vista alternos.

La internalización y objetivación de esa realidad, está mediada por el lenguaje teniendo al significado como puente entre pensamiento y lenguaje (Vigotsky 1995), de allí que argumentar

es uno de los modos mediante el cual el ser humano verbaliza el mundo a partir de la objetivación que hace de esa realidad (Berger y Luckman. 2001).

En este proceso, las destrezas y subdestrezas intelectuales aplicadas de manera cotidiana a la internalización-verbalización de la realidad, conllevan a la configuración del pensamiento crítico que analiza y busca el sentido de los actos ilocutivos inmersos en los actos de habla (Searle. 1990) para del mismo modo asignarle sentido pragmático a la acción comunicativa (Habermas. 1987), en este sentido quien argumenta debe tener claro su propósito, pues no se argumenta con el único fin de explicar una realidad, o con el simple objeto de debatir una idea, se argumenta para persuadir (Perelman et al. 1989) una vez se ha interpretado la realidad y se desea objetivarla en el otro a través de los argumentos.

Persuadir, es lograr acuerdos entre quien argumenta y su interlocutor(Perelman et al. 1989), persuadir es conseguir allegar dos mundos que internalizan la realidad de manera diferente pero que pueden objetivarla de manera muy similar, este alcance no sólo permite construir acuerdos, sino también construir nuevos significados, nuevos conocimientos; permite un encuentro social en el cual la persona humana se reconfigura cada vez y se proyecta hacia la internalización de otras realidades que el cambiante mundo le va proponiendo a lo largo de su vida, en esencia se argumenta para reconfigurar el mundo para no permitir la deshumanización del mismo.

La mayoría de textos producidos por los educandos, no partían de una tesis o aserción (Toulmin. 1979)) y por ello divagaban en diversas ideas y conceptos en los cuales no profundizaban y aunque algunos de los estudiantes intentaban el planteamiento de una tesis, ésta era insuficiente en cuanto a conceptos que la estructuraran y si los contenían, no eran desarrollados a lo largo del texto.

Las escasas conclusiones que proponían, por lo general, no eran el producto de una relación directa entre la tesis y las diversas aserciones que realizaban en el desarrollo de los textos, por

lo tanto, las conclusiones no evidenciaban aprendizajes logrados ni planteaban alternativas o miradas diversas sobre el asunto tratado.

Luego de la intervención pedagógica a su escritura, es evidente que la mayoría de los estudiantes proponen tesis a desarrollar que dan cuenta de elementos estructurantes interrelacionados con la idea general y entre sí, sin embargo, el desarrollo de tales conceptos es carente de profundidad y análisis lo que indica que persisten las dificultades con el procesamiento de la información consultada.

El desarrollo y estructuración de los párrafos subsiguientes evidencia mayor coherencia y mejor desarrollo de las ideas centrales postuladas en cada uno, aunque persiste la divagación de una idea a otra y por tanto, la cohesión general del texto se ve afectada. Varios de los estudiantes incluyen en algunos párrafos datos y muy pocas evidencias como producto de la información consultada, el análisis y desarrollo de esos datos se profundiza, lo que muestra que estos datos son soporte para sus argumentos, en general, hay una aplicación del modelo propuesto por Toulmin (1979).

6. Conclusiones

El desarrollo personal implica una gama de aspectos que el ser humano va desarrollando a lo largo de su vida. En primer lugar cada persona debe reconocer su potencial humano para identificar todas las habilidades y destrezas que posee y buscar las estrategias para desarrollarlas.

En este sentido, es igualmente importante que la persona comprenda que su desarrollo personal está influido sustancialmente por su relación con la sociedad y que tanto los actos de ésta como los de cada persona influyen de alguna manera en su desarrollo, es decir, en un estado ideal la sociedad avanza en tanto la persona humana construye de manera adecuada su subjetividad y viceversa.

Por lo cual, el desarrollo de habilidades de pensamiento y su aplicación cotidiana en todos los aspectos que influyen en la vida de un ser humano, deberá garantizarle el desarrollo de su autonomía, procurar su autorrealización, buscar el propósito tanto de la realidad que interioriza como de la que externaliza (Berger y Luckman. 2001), el propósito de su vida en el seno de la sociedad.

La habilidad argumentativa no tiene como único propósito el intentar persuadir o convencer a otros, ha de ser una habilidad que fortalezca las habilidades sociales (Caballo. 1993) en aras de una inteligencia emocional que genere empatía en procura de contextos sociales pacíficos y que contribuyan al desarrollo óptimo de la persona humana.

Una mente crítica es una mente con permanente apertura al cambio, apertura que dimana de una constante autorregulación, evaluación, análisis e interpretación del propio pensamiento (Facione. 1997) y de la forma como se verbaliza el mundo desde una mirada que acepta y propone formas alternas de vivir de ver y de ser, de posicionarse en el mundo.

Desde esta perspectiva, la habilidad argumentativa como vehículo del pensamiento crítico no es una habilidad que evite las dicotomías, las utiliza con el objeto de crear acuerdos, generar conocimiento y establecer armonía en las relaciones sociales para así hacer manifiesto un verdadero desarrollo personal-social.

Por lo cual, en lo que respecta a la pregunta de investigación que motivó el desarrollo de este proyecto, se puede aseverar que la intervención pedagógica realizada en la escritura argumentativa de los estudiantes, definitivamente contribuye al desarrollo de la capacidad de su pensamiento crítico evidenciable en el uso cotidiano de destrezas y subdestrezas intelectuales.

Por ello, y en relación con los propósitos de esta investigación se puede afirmar además que, es un hecho que una adecuada estructuración de la escritura argumentativa fortalecerá las destrezas y subdestrezas intelectuales en los estudiantes, pero también es claro que este proceso es una relación de doble vía, es decir, se hace indispensable que el estudiante primero fortalezca estas destrezas en relación con su comprensión lectora para luego fortalecerlas en su proceso escritural.

En la medida que un estudiante aplique de forma adecuada y cotidiana la escritura argumentativa atendiendo a la superestructura y características que conlleva (Toulmin. 1979), estará potenciando su capacidad para realizar lectura crítica, por un lado, y por otro, su habilidad para producir escritura crítica.

En lo referido al proceso que siguen los estudiantes para su producción escritural argumentativa, en primera instancia y sin una intervención pedagógica, la escritura argumentativa de los estudiantes está basada fundamentalmente en suposiciones, opiniones no fundamentadas, pero sobre todo en explicaciones de asuntos que no han abordado con

profundidad, esto se debe a que los estudiantes inician sus escritos a partir de una idea muy vaga del tema que van a tratar y por ende sin opiniones fundamentales que sustenten esa idea.

En cuanto a si las destrezas y subdestrezas intelectuales son inherentes al proceso argumentativo de los estudiantes, se puede afirmar que sí, pero, en primer lugar no todas, y en segundo lugar no con la eficacia que se requiere para una escritura argumentativa sólida y que cumpla con su intención comunicativa, ya que, la de mayor aplicabilidad es la destreza de *explicación* mediante parafraseo y aclaración de conceptos y significados, no como un proceso real de ordenar y comunicar a otros los resultados de un razonamiento.

Se puede afirmar que hay una fuerte relación entre la adecuada estructuración de la escritura argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto que, como se ha indicado, en un proceso que denote una secuencia lógica, el estudiante ha de aplicar las destrezas intelectuales al procesamiento de la información que utiliza como insumo para armar sus argumentos (internalización de la realidad (Berger y Luckman. 2001)), luego postula una tesis en relación con un tema y la desglosa en conceptos estructurantes que ha de analizar y definir a profundidad para darle sustento a sus afirmaciones, a la par con este paso debe acompañar sus argumentos con evidencias y datos lo suficientemente analizados para darles validez y determinar conclusiones que sean el resultado de sus aprendizaje pero que a la vez brinden soporte a la tesis para reafirmar sus pretensiones.

Entendido entonces el Pensamiento Crítico como el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado *interpretación, análisis, evaluación e inferencia*, como también la *explicación* de las consideraciones de *evidencia*, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio, además, siendo una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y

democrática” (Facione 2007, p. 21), se puede colegir que el vínculo entre éste y la escritura argumentativa no sólo es fuerte sino dinámico, puesto que, no existe una secuencia lineal en la aplicación de las destrezas y subdestrezas intelectuales, sino que de una se puede pasar a otra, volver a la anterior y luego tomar otra y así sucesivamente; claro, es oportuno destacar que existen destrezas fuertes y amplias que transversalizan todo el proceso y en parte, ello depende de la habilidad y capacidades del estudiante, del tipo de información consultada y de la adecuada estructuración o no de los textos argumentativos.

Indudablemente, las destrezas intelectuales aportan de manera sustancial al proceso de desarrollo del pensamiento crítico, puesto que, son destrezas mentales inherentes a los procesos de *análisis y comprensión* global y local de la información y posteriormente al proceso de argumentación y de producción textual en general.

Como objetivo conexo al proceso desarrollado en este trabajo se esperaba que la escritura argumentativa fuese un aporte al desarrollo académico y social de los estudiantes de grado undécimo, de lo cual se pudo concluir que debido a las limitaciones de tiempo y las características presentadas por el grupo, este aspecto no se pudo observar, sin embargo, es un hecho que una vez el estudiante aplique las destrezas y subdestrezas intelectuales a su producción argumentativa, se habrá empoderado para desempeñarse de manera más eficaz en estudios posteriores a la secundaria, hecho que indiscutiblemente será también una contribución importante para su desarrollo social, en tanto que, sus habilidades de pensamiento le permitirán establecer proyectos de vida bien sustentados y mantener relaciones sociales más sólidas y que le aporten a su desarrollo personal.

7. Recomendaciones

El desarrollo de esta investigación permitió concluir que en general las diversas asignaturas no están enfocadas en desarrollar el pensamiento crítico de manera estructurada desde las diversas destrezas intelectuales y aunque la mayoría de asignaturas se solicita con frecuencia a los estudiantes redactar ensayos acerca de temáticas relacionadas con la asignatura, estos textos no se evalúan en concordancia con una superestructura argumentativa adecuada, y en general con las diversas características que comporta esta tipología textual.

Por lo cual, si en cada asignatura se proyectara el fortalecimiento del pensamiento crítico bien sea desde la argumentación o desde las diversas tipologías textuales o lo que sería mejor, desde la didáctica propia de cada área, indudablemente se alcanzaría un gran desarrollo de habilidades de pensamiento y por ende todos los objetivos que se pueden lograr con la formación de personas críticas.

Un currículo que opte por el desarrollo del pensamiento crítico desde el nivel de preescolar contribuirá de manera sustancial a una verdadera educación de calidad, una educación humanizadora y que ayuda a constituir a la institución educativa como una estructura social de acogida donde la voz del estudiante sea el mediador de los procesos formativos y de inclusión.

Si bien es cierto la internalización y objetivación de la realidad tiene un alto componente subjetivo, también es cierto que la información que llega al estudiante requiere de un adecuado proceso de análisis para reducir las suposiciones no fundamentadas, para ir más allá de los textos y hallar el sentido de los actos ilocutivos, por lo que se sugiere desarrollar procesos pedagógicos que conlleven al desarrollo de habilidades para el tratamiento eficaz de la información.

El área misma de lenguaje necesita ser resignificada en su pedagogía y en su didáctica, se requiere tener claridad en cuanto al objeto de enseñanza y lograr dimensionar el aporte que puede hacer a las demás áreas del conocimiento, su didáctica no puede reducirse a enseñar a leer y escribir alfabéticamente sin trascender a niveles como *parafraseo, explicación, análisis* en el marco de los ocho niveles de pensamiento planteados por Elder y Paul (2003), *evaluación* en el contexto de los estándares intelectuales y el nivel de *representación* que consiste en simbolizar la voz del autor para estar en capacidad de responder preguntas que den cuenta de la comprensión que se ha tenido del texto abordado.

La enseñanza del lenguaje, tampoco puede limitarse al conocimiento de las diversas escuelas literarias y la obras representativas de cada momento histórico, si no si no se abordan las lecturas con una mirada crítica en relación con el contexto histórico social en que fueron producidas e invitando a los estudiante a analizar, con una mirada crítica, la vigencia o no de las ideas expuestas en las obras literarias dentro del contexto actual.

En relación con lo anterior, se plantea la posibilidad de implementar proyectos que propendan por el desarrollo secuencial de los diversos niveles de lectura lo mismo que proyectos que promuevan un análisis crítico de la literatura desde los componentes semiótico y pragmático y desde una perspectiva histórica-social.

8. Limitaciones

La idea de realizar este proyecto con los estudiantes de grado undécimo surgió teniendo en cuenta que en su mayoría el grupo hizo parte de un proyecto de aula relacionado con la comprensión y producción textual, como se mencionó en los antecedentes, sin embargo, realizar un proyecto de esta magnitud con grado undécimo resultó difícil puesto que se presentaron factores con los cuales no se contaba al inicio del proceso.

En primer lugar, el magisterio entró en paro y ese receso en las actividades escolares generó un reinicio de procesos en un ambiente escolar donde los educandos se sentían regresando de vacaciones y por tanto, no sólo, se hizo necesario retomar aspectos relevantes del proceso, sino además, la motivación de los estudiantes había bajado un poco.

La intervención se efectuó luego de que los estudiantes presentarían la prueba saber Icfes y asumieron una actitud de haber terminado con sus responsabilidades, fue necesario desarrollar algunas clases sobre proyecto de vida con el objeto de concientizar a los educandos de que la responsabilidad debía mantenerse hasta el final y destacar, nuevamente, la importancia del trabajo que se estaba realizando como aporte a su proyecto de vida.

Realizar una intervención a la escritura de los estudiantes requiere de mayor tiempo, pues es un proceso que involucra, en primer lugar, un desarrollo de las habilidades de comprensión y procesamiento de la información, pues la escritura ha de tener un sustento documental al que se le haya aplicado un adecuado proceso de análisis, sin embargo, el haber desarrollado la propuesta con estudiantes que estaban inmersos en el proyecto desde los antecedentes realizados en el año 2011, permitió corregir en gran medida este aspecto.

En segundo lugar, tratándose de escritura argumentativa, su complejidad para lograr textos que den cuenta de tres grupos de categorías, como lo son las destrezas y subdestrezas

intelectuales, el modelo de Elder y Paul (2003) y el modelo de Toulmin (1979), demanda actividades de mayor extensión y profundidad, lo cual no es posible en un corto tiempo de intervención como la que se realizó, sino de al menos tres años escolares, por lo cual se sugiere desarrollar este trabajo desde grado noveno con el objeto de obtener aún mejores resultados.

Como se indicó con anterioridad, cualquier proceso de producción escrita exige profundos procesos de tratamiento de la información y óptimos niveles de comprensión lectora, por lo cual de este trabajo se concluye que sería conveniente desarrollar proyectos que propendan por el desarrollo de habilidades en estos dos aspectos.

Desde este marco, se puede afirmar que efectivamente la adecuada estructuración de la escritura argumentativa potencia las destrezas y subdestrezas intelectuales en los estudiantes, siempre y cuando, se realicen trabajos pedagógicos que apunten al manejo adecuado de la información y al desarrollo de la comprensión lectora y, además, se disponga de suficiente tiempo para que tales procesos se conviertan en un hábito en la manera de pensar, leer y escribir de los estudiantes, lo que incuestionablemente redundará en un mayor desarrollo de su capacidad para pensar de forma crítica.

Los estudiantes de este grado en esta institución tienen una recarga de trabajo ya que, a la par están realizando servicio social y asisten al proceso de formación de media fortalecida por lo cual permanecen en la institución doce horas diarias y sin contar los trabajos a los que son sometidos en sus casas, como estar pendientes de sus hermanos menores, reciclar, y vender artículos en buses y semáforos los fines de semana, por ello los estudiantes no le dan la importancia necesaria a este tipo de proyectos pues en otras áreas los docentes han desarrollado investigaciones e intervenciones y los docentes comentan sobre la afectación del proceso, pues consideran los estudiantes que es más trabajo.

Si lo que se pretende es que los estudiantes desarrollen una adecuada escritura argumentativa, habría que empezar por desarrollar de manera simultánea estrategias de comprensión lectora y manejo de la información, igualmente para alcanzar el desarrollo de un pensamiento crítico es conveniente iniciar con estrategias pedagógicas que propendan por ello desde los grados de preescolar.

9. Preguntas para futuras investigaciones

¿Mediante qué estrategias se puede lograr que el desarrollo del pensamiento crítico sea transversal en las diferentes asignaturas?

¿Cuáles serían los procedimientos pedagógicos para lograr un empoderamiento argumentativo de los estudiantes en cada una de las asignaturas?

¿Qué estrategias metodológicas contribuyen el desarrollo de habilidades para el tratamiento y análisis de la información?

¿Cómo desarrollar en los estudiantes los cinco niveles (parafrasear, explicar, analizar, evaluar, representar) de lectura analítica?

10. Bibliografía

- AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Asociación Filosófica Americana, *Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa*. “El Informe Delphi”, Comité Preuniversitario de Filosofía. (ERIC Doc. No. ED 315 423). 1990.
- Beltrán Castillo, María Juliana. (2010). Una Cuestión socio-Científica motivante para Trabajar Pensamiento Crítico. *Zona Próxima*, Enero-Junio, 144-157.
- Berger P. Luckman T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Décimo Séptima reimpresión. Amorrortu Editores. Nueva York.
- Bourdieu, Pierre. (1989), Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu, Pierre. *La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*, Paris: Minuit, s/n.
- Cárdenas, S. & Pedraza, N. (2013). La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9408/1/Sonia%20Isabel%20C%C3%A1rdenas%20Castiblanco%20%28TESIS%29.pdf>.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth edition. Lincoln. Pearson. University of Nebraska
- D’Angelo, O. (2013). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN1316-9505. Enero-Diciembre. N° 10(2005): 237-263.
- Domínguez, L. (). Proyecto de vida y valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/40proyecto_de_vida.pdf.
- Ennis, R. (1985). “A logical basis for measuring critical thinking skills”. En *Educational Leadership*.
- Facione, P. A. (Dir.) (1990): *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Recuperado de <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF>.

- Gallego, R. & Pérez R. *Aprendibilidad, Ensenabilidad y Educabilidad en las Ciencias Experimentales*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf
- Gómez J. & Salamanca L. (2008). Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 6 años. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2044/1/121709.pdf>
- González, J. H. *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la Educación superior*. El proyecto de la Universidad Icesi. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/DiscernimientoHipolitoIcesiCompleto.pdf>
- González Zamora, José Hipólito. *Marco conceptual para la capacidad de pensamiento crítico*. Santiago de Cali: Universidad Icesi, 2007.
- Gordon, T. (1994). *The Delphi Method*. C/UNU Millennium Project Futures Research Methodology. Recuperado de [www.gerenciamento.ufba.br/.../delphi%20\(1\).pdf](http://www.gerenciamento.ufba.br/.../delphi%20(1).pdf).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Primera edición. Taurus Ediciones.
- Hernández, R. & Fernández, C. *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mc Graw Hill.
- Haydée Páez, Evelyn Arreaza, Willdea Vizcaya. Educar para pensar críticamente...: Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales. núm. 10, enero-diciembre, 2005.
- Jaramillo, L. & Aguirre, J. C. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1) 303-316. Recuperado de Jaramillo, L. & Aguirre, JC (2011). El no-Lugar de los Sentidos: Por Un Pensamiento Crítico-del situado en Educación. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1) 303-316. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395018>
- Kurfiss, Joanne (1988). *Gainen Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.2. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf>.
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education*. London: Cambridge University press.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Lira Valdivia, R. I. (2010). LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL FORO PRESENCIAL: SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1) 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068008>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. En *Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Marie France, D., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. & Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, XXV (102) 22-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210203>.
- Melich, JC. (2011) Introducción al pensamiento de Lluís Duch: El trabajo del símbolo. En "Empalabrar el mundo" El pensamiento antropológico de Lluís Duch. Recuperado de http://www.fragmenta.cat/%C3%ADndice-y-fragmento_75231.pdf.
- Montoya Maya, J. I. & Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Muria, I. & Damián, M. (2003). La enseñanza de las habilidades del pensamiento desde una perspectiva constructivista. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a21.pdf.
- Óscar A. Zapata (2005). "La aventura del pensamiento crítico Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas" de *Innovación Educativa*, 5(26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475008> <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003010>
- Parra Chacón, Edgar y Lago De Vergara, Diana. Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. *Educ Med Super* [online]. 2003, vol.17, n.2 [citado 2014-04-24], pp. 0-0. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2141.
- Paul, R. y L. Elder. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf
- Paul, R. y L. Elder. (2005). *Estándares de competencia para el Pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Recuperado de http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Paul, R. y L. Elder. (2005). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Estándares, Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>.
- Pulido, D. & Velasco, L. (2009). Proyecto de vida: una alternativa para la prevención de la deserción escolar. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2603/1/121977.pdf>
- Searle, J. (1993). *Actos de habla*. Ensayo de filosofía del lenguaje. Barcelona. Planeta-Agostini.
- Sotolongo, P. & Delgado, C. El pensamiento crítico ante la complejidad social. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20VI.pdf>
- Tafur, J. (2013). Proyecto de vida académico adolescente. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9388/1/Johana%20Carolina%20Tafur%20Mu%C3%B1oz%20%20%28TESIS%29.pdf>.

- Tenreiro-Vieira, C. & Marques-Vieira, R. (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(3) 452-466. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92030307>
- Toulmin, Stephen, Richard Rieke, & Allan Janik. 1979. *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan.
- Touriñan, J. (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación*. La mirada pedagógica. Recuperado de iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1323/771.
- Torres Merchán, N. Y. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Educar en Revista*, (41) 247-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076016>.
- Tuñón Pitalúa, M. C. & Victoria Pérez, M. (2009). *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*. *Zona Próxima*, (11) 144-159. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1603/1050>
- Varó. A. “*Pensamiento, lenguaje y realidad*”. Recuperado de <http://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/3pensamentc.pdf>
- Vargas Trepaud, (2005). “*Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*” R ISBN: 9972-9223-2-4 Certificado de Depósito Legal 2001-3628. Lima – Perú.
- Vigotsky, L, (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Villarini, J, Ángel R. (2005). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. San Juan, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>